



Graziela Zambão Abdian

A função do discurso em Administração Escolar no Brasil

Função do discurso em Administração Escolar no Brasil

Graziela Zambão Abdian

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

ABDIAN, G. Z. *Função do discurso em Administração Escolar no Brasil* [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2024. 196 p. ISBN: 978-65-5714-558-6.
<https://doi.org/10.7476/9786557145586>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento.

FUNDAÇÃO EDITORA DA UNESP

Presidente do Conselho Curador

Mário Sérgio Vasconcelos

Diretor-Presidente / Publisher

Jézio Hernani Bomfim Gutierre

Superintendente Administrativo e Financeiro

William de Souza Agostinho

Conselho Editorial Acadêmico

Luís Antônio Francisco de Souza

Marcelo dos Santos Pereira

Patrícia Porchat Pereira da Silva Knudsen

Paulo Celso Moura

Ricardo D'Elia Matheus

Sandra Aparecida Ferreira

Tatiana Noronha de Souza

Trajano Sardenberg

Valéria dos Santos Guimarães

Editores-Adjuntos

Anderson Nobara

Leandro Rodrigues

GRAZIELA ZAMBÃO ABDIAN

**A FUNÇÃO DO
DISCURSO EM
ADMINISTRAÇÃO
ESCOLAR NO BRASIL**



editora
unesp
DIGITAL

© 2024 Editora Unesp

Direitos de publicação reservados à:

Fundação Editora da Unesp (FEU)

Praça da Sé, 108

01001-900 – São Paulo – SP

Tel.: (0xx11) 3242-7171

Fax: (0xx11) 3242-7172

www.editoraunesp.com.br

www.livrariaunesp.com.br

atendimento.editora@unesp.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
de acordo com ISBD

Elaborado por Vagner Rodolfo da Silva – CRB-8/9410

A135f Abdian, Graziela Zambão

Função do discurso em Administração Escolar no Brasil
[recurso eletrônico] / Graziela Zambão Abdian. – São Paulo :
Editora Unesp, 2024.

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-5714-558-6 (eBook)

1. Educação. 2. Administração Escolar. 3. Gestão da edu-
cação. 4. Análise do discurso. I. Título.

2024-1249

CDD 370

CDU 37

Índice para catálogo sistemático:

1. Educação 370

2. Educação 37

Este livro é publicado pelo Programa de Publicações Digitais da
Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista
"Júlio de Mesquita Filho" (Unesp)

Editora afiliada:



Asociación de Editoriales Universitarias
de América Latina y el Caribe



Associação Brasileira de
Editoras Universitárias

*Dedico este livro a todos os estudantes
e pesquisadores que participaram de
sua construção discursiva e também
àqueles que, com a leitura, darão
continuidade à sua prática.*

SUMÁRIO

Introdução 9

1 O discurso de Administração
Escolar no Brasil 23

2 Formação, função e formas de provimento
do cargo do Administrador escolar:
o conceito operando no cotidiano
escolar 87

3 É preciso *um* conceito de
Administração Escolar? 149

Considerações finais 181

Referências 189

INTRODUÇÃO

Após encerrar a defesa do doutorado e grávida de algumas semanas do meu primeiro filho, em 2004, na expectativa de vivenciar os acontecimentos dos futuros profissional e pessoal próximos, não me imaginei, 18 anos depois, escrevendo um livro como desdobramento da defesa da tese de livre-docência, ocorrida em setembro de 2023. Essa atividade se constituiu desafiadora em termos de criatividade, proposição e críticas. Estas sempre tão bem-vindas!

Os projetos de pesquisas desenvolvidos desde meu ingresso como docente do Departamento de Administração e Supervisão Escolar (Dase) da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (Unesp), *campus* de Marília, foram continuidades com problematizações do próprio conhecimento produzido individual e coletivamente no Centro de Estudos e Pesquisas em Administração da Educação (Cepae). Ao levantar, organizar, sistematizar e analisar as produções advindas do desenvolvimento cronológico das minhas pesquisas, entre 2005 e 2023, identifiquei a presença de uma problemática que talvez não se fizesse viva apenas com uma análise crítica do que produzi academicamente porque sua

proposição apenas foi possível no tempo presente, após ter percorrido encontros e desencontros com diferentes referenciais teórico-metodológicos.

O maior desafio talvez tenha sido propor a construção deste livro tendo como abrangência espacial, temporal e de quantidade e qualidade dos dados todas as pesquisas entre os anos 1997 e 2023, o que demandou uma maior liberdade minha para transitar entre elas e maior habilidade do leitor para não tentar formatar, com precisão, a quantidade de informações trabalhadas nas análises.

Nesta Introdução, relatarei, em linhas gerais, o desenvolvimento dos projetos de pesquisa nos triênios subsequentes à minha contratação no Dase, delimitando seus objetivos, espaço de coleta de dados e referenciais, para então, a partir deles, propor a delimitação do problema, objetivos, hipótese, referencial teórico-metodológico e estrutura deste material. Esta escolha foi feita porque reviver essas pesquisas com o olhar e o conhecimento atuais me permitiu encontrar aspectos não explorados, identificar problemas não construídos e/ou respondidos e, sobretudo, trilhar outros caminhos. Ao produzir o problema de pesquisa e procurar respondê-lo com os referenciais do presente, proponho um campo de debates para a área e novos desafios para mim e para o grupo de pesquisa. Este talvez seja o propósito maior da escrita deste livro: defender uma ideia como possibilidade de construção de um campo problemático para os integrantes desta área de conhecimento da Educação.

As pesquisas do mestrado e do doutorado me inseriram em duas frentes amplas de estudos na temática Administração Escolar: uma de viés epistemológico, analisando a área em formação com seus limites e possibilidades de avanço e proposições; e outra de viés de pesquisa na escola, a qual denominarei pesquisa empírica, buscando compreender suas práticas e fazeres cotidianos.

Essas duas frentes me acompanharam ao longo desses 18 anos como docente e pesquisadora nas orientações de iniciação científica, mestrado, doutorado e nos projetos de pesquisa trienais.

Por um viés, em “A evolução do conhecimento em Administração da Educação no Brasil: construindo um vocabulário usual”, motivados pela constatação da escassez de análises e pesquisas voltadas para o desenvolvimento da teoria administrativa em Educação, integrantes do Cepae (2001-2005) propusemos, mediante análise de textos e autores previamente escolhidos, realizar o resgate da evolução teórica da Administração da Educação no Brasil, na tentativa de encontrar suas raízes e (re)conhecer os traços marcantes da produção, possivelmente traduzidos em concepções e/ou modelos teóricos. Participando como doutoranda e compartilhando desses objetivos e referenciais (Lima, 1998; Sander, 1982), analisei as contribuições das publicações da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), os *Cadernos de Administração Escolar* (1964-1968) e a *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação* (RBPAE-1983-2000), para a construção do conhecimento na área. Ingressei como docente do Dase (2005) e também do PPGE/Unesp/Marília (2007) dando continuidade a esta pesquisa, explorando uma amplitude maior de dados e informações. Alguns aspectos teórico-metodológicos me incomodaram no decorrer das pesquisas integrada e individual e ao problematizá-los com estudantes da graduação, da pós-graduação e do Cepae, fomos construindo novas possibilidades de análise da produção do conhecimento na área. Especialmente, merece destaque a compreensão de discurso, ou melhor, a não discussão sobre nossa compreensão do que é discurso.

Metodologicamente, até os primeiros anos após 2010, trabalhei (e o Cepae) com a perspectiva de Análise de

Conteúdo (Bardin, 1977) sem maiores problematizações, considerando-a como procedimento integrado a uma perspectiva teórica, naquele momento, foram os modelos organizacionais de Lima (1998) e os enfoques administrativos de Sander (1982). Fizemos a leitura dos autores clássicos e/ou da trajetória das publicações da Anpae e os aproximamos de perspectivas ou modelos teóricos que acabaram se reduzindo a dois: um próximo ao modelo empresarial e outro em busca da especificidade da escola, por meio da defesa da gestão democrática. O levantamento e a análise de revisões bibliográficas, pesquisas tipo Estado da Arte e trabalhos de sínteses analíticas nos conduziam à delimitação destes dois paradigmas (Russo, 2004) os quais passaram, então, a conduzir nossas pesquisas como subsídio teórico-metodológico até o momento que, com autores da Filosofia e da Ciências Sociais, passamos a questionar a dualidade como uma fôrma para a área de nossos estudos.

Neste viés epistemológico, devo destacar a presença de orientandos que com suas problematizações nos apresentaram possibilidades de desconstrução: Paulo Henrique Costa Nascimento que me acompanhou desde sua iniciação científica, passando pelo mestrado e finalizando o doutorado em março deste ano nos provocando com a teoria da multiplicidade e também com a esquizoanálise (Nascimento, 2014; 2018; 2023), além, é claro, das discussões e elaborações sobre o discurso; Mônica Gomes de Carvalho cujas pesquisas de iniciação científica e de mestrado problematizaram a área com subsídios filosóficos (Carvalho, 2017, 2020) e Éderson Andrade que, tendo feito mestrado sanduíche entre Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) e Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), apresentou-nos a Teoria do Discurso (Laclau; Mouffe, 2015) cujas elaborações se encontravam, em harmonia, com os autores da Filosofia.

Nascimento (2014; 2018; 2023) e Carvalho (2017; 2020) estão construindo um percurso no Cepae bastante rico em termos de participação efetiva na construção do conhecimento por meio de suas pesquisas individuais e artigos e trabalhos coletivos, frutos de nossas trajetórias de pesquisa. A contribuição de Andrade (2019) foi no sentido da apresentação dos autores pós-estruturalistas, já bastante trabalhados na área do Currículo no Brasil, porque ele teve uma passagem rápida, coincidente com a realização do seu doutorado e obtenção do título. A partir de 2015, pudemos, então, problematizar o discurso da área da Administração Escolar tendo como subsídios teórico-metodológicos Nascimento (2014; 2018), a Ordem do Discurso (Foucault, 2014) e a Teoria do Discurso (Laclau; Mouffe, 2015).

Por outro viés, minha pesquisa de mestrado finalizada em 2000 e intitulada “Gestão escolar: implicações para um ensino de qualidade”, seguida da trienal já como docente e intitulada “Formação, função e formas do provimento do cargo do administrador escolar: questões históricas e atuais” (2009-2013), cujo desenvolvimento pôde agregar várias pesquisas individuais de iniciação científica, mestrado e doutorado, apontaram-nos também diversos problemas metodológicos. A pergunta que nos acompanhou e acompanha é: estudar a escola significa o que e como para nós do Cepae? Qual perspectiva nos embasa para ida às escolas?

Tendo aprendido a fazer pesquisa na escola com a metodologia do estudo de caso e estudo de caso etnográfico no mestrado (Maia, 2000), faltavam-me subsídios teóricos mais densos que pudessem nos permitir compreender melhor as relações teoria e prática e o cotidiano como categoria analítica e/ou princípio de nossas pesquisas. Fomos, paralelamente às pesquisas de viés epistemológico, construindo esse referencial por meio da

desconstrução daqueles que foram nos sendo apresentados em levantamentos e estudos sistemáticos no Cepae. Também nas pesquisas desenvolvidas com as escolas, encontramos respaldos em autores de perspectivas filosóficas sobre o cotidiano (Gallo, 2010; Gallo; Figueiredo, 2015) e perspectivas políticas (Laclau; Mouffe, 2015) com a compreensão de discurso como campo social e político e da indissociabilidade entre teoria e prática.

No triênio 2015-2018 pudemos integrar os dois vieses – epistemológico e empírico – na proposição de uma pesquisa com o objetivo de analisar a configuração da área da Administração Educacional/Escolar no Brasil após período crítico dos anos 1980, cotejando o desenvolvimento teórico e os desdobramentos práticos na gestão dos sistemas e unidades escolares, tendo como referencial teórico-metodológico a busca de novos horizontes nas teorias pós-críticas. O Cepae denominou o conjunto de autores indicados nos parágrafos anteriores de pós-críticos no sentido de não se “enquadrarem” nas regras da perspectiva crítica que buscou a superação dos pressupostos teórico-metodológicos da perspectiva empresarial.

Nos dois últimos triênios (2018-2023), buscamos o fortalecimento dessa proposta trabalhando três temáticas articuladas – História da Administração Escolar; Gestão de sistemas e escolas (especificamente currículo e gestão democrática); Cotidiano escolar – integrando-as na perspectiva do referencial da Teoria do Discurso (Laclau; Mouffe, 2015), o qual permite interrogar sobre o sentido da crítica (Foucault, 1990) e analisar as relações saber-poder (Foucault, 1982). O objetivo geral tem sido analisar sentidos de gestão a partir do revezamento teoria e prática com os seguintes encaminhamentos metodológicos: a) desconstrução e reconstrução da História da Administração Escolar, recuperando a leitura dos clássicos da área e a forma como suas obras foram categorizadas para fins

didáticos do ensino da Administração Escolar; b) análise das relações saber e poder presentes na constituição da história da Administração Escolar, que a partir dos anos 1990 passou a se integrar à Política, tendo sua denominação alterada para Política e gestão da educação (itens a e b constituem-se como frente teórica da pesquisa); c) contato, observação, e análise de sistemas e escolas cujos processos de gestão e vivências de currículos permitam recuperar os sentidos presentes no cotidiano escolar que extrapolem aqueles comumente aceitos e divulgados pela área. Em especial, pretendemos cotejar os sentidos construídos por nós com aqueles atribuídos e aceitos pela área.

Ao longo desse processo, nossa postura crítica nos permitiu o questionamento da própria construção da qual participamos, principalmente a forma que ela vem tomando e as relações que estabelece entre teoria e prática.

Do ponto de vista teórico, as pesquisas de Hojas (2011), Nascimento (2014), Ortega (2014) e Barbosa (2014) e as publicações de Abdian; Hojas; Oliveira (2012) e de Abdian; Oliveira e Jesus (2013) constataram que a construção do conhecimento em Administração Escolar se fez de forma binária. Até os anos 1980, apesar de ter existido pensamento contrário (Teixeira, 1968), a base teórica dos estudos era a teoria administrativa empresarial, representando tal vertente autores clássicos da área (Ribeiro, 1952; Alonso, 1976; Lourenço Filho, 1963). No âmbito nacional, a abertura política e o processo de (re) democratização da sociedade e, especificamente, a criação dos programas de pós-graduação em educação permitiram que o referencial crítico fosse incorporado aos estudos de educação e a Administração Escolar, de um caráter eminentemente técnico, passa a se constituir, nos escritos acadêmicos, como ato político a serviço da transformação social (Arroyo, 1983; Paro, 1986; Felix, 1989). A constatação da possibilidade de a Administração Escolar se

constituir como elemento importante para a transformação da sociedade adveio da desconstrução anterior que não diferenciava o processo pedagógico do processo fabril, portanto, a especificidade do primeiro passa a ser o foco da atenção dos autores que defendem o novo paradigma, subsidiado em abordagem marxista¹.

A busca por autores que permitissem a identificação de registro que fugisse de tal constatação instigou um de nós (Nascimento, 2014)² a realizar a análise do livro de Sander (2007) que, ao fazer o que denomina de genealogia do conhecimento em Administração Escolar, constrói um paradigma multidimensional que procura pensar de forma diferente do que fora construído até então pela área. O objetivo de Nascimento (2014) foi o de analisar as contribuições que Deleuze pode oferecer para o conhecimento em Administração Escolar, especificamente para a perspectiva dos estudos sobre o cotidiano, sendo a perspectiva de Sander (2007) problematizada, justamente porque anuncia a multidimensionalidade, mas se desenvolve com os mesmos elementos presentes nas perspectivas anteriores. Nascimento (2014, p.65) explicita a forma que a mudança de paradigma é posta pelos autores de Administração Escolar e identifica o desenvolvimento dos estudos sobre o cotidiano escolar como uma nova possibilidade de construção do conhecimento na área. No

-
- 1 Vários são os autores que podem ser referenciados, no entanto, destacamos o livro de Paro (1986), especificamente o capítulo 4 que discute a Administração Escolar para a transformação social como aquele que explicita a especificidade do “processo pedagógico de produção”, a partir da apropriação das ideias de Saviani e Marx. O autor aborda três elementos que constituem esta especificidade em comparação direta ao processo de produção fabril, quais sejam: o papel do aluno, a natureza do saber e as características do produto.
 - 2 Pesquisa de iniciação científica financiada, inicialmente, pela Capes (Edital Capes/Inep n.38/2010) e, posteriormente, pela Fapesp.

entanto, o seu referencial teórico permitiu constatar que: tais estudos reproduzem um dos “lados” do paradigma, qual seja, o da especificidade da Administração Escolar construído com base na teoria da gestão democrática; e a genealogia de Sander (2007) também não foge à dualidade. Por tais razões, “as duas perspectivas estratificam a Administração Escolar de maneira que impõem um modo de análise que fazem parte da constituição da verdade” e, consequentemente, “a teoria da Administração Escolar no Brasil tem se produzido e reproduzido suas próprias ideias na medida em que possuem um discurso democrático e uma prática do endividamento e da segregação que deixa de lado os sujeitos da qual, em todo momento, afirmam, protagonizam e validam incansavelmente.” Essas considerações foram somadas às análises de outros integrantes do grupo de pesquisa (Maia, 2008; Murcia, 2015).

De forma geral, portanto, constatamos, com estas pesquisas, que a mudança de perspectiva de Administração Escolar rompeu teoricamente com a ideia da semelhança entre as organizações, construiu referencial crítico para a análise da escola, mas conservou o modo de pensar a construção do conhecimento, qual seja, a teoria da Administração (agora democrática) oferece ferramentas suficientes para a transformação da realidade. Esta, por sua vez, não se transforma porque não incorpora tal teoria.

Russo (2004, p.32), ao dissertar sobre a mudança de paradigma, exemplifica o que se argumentou ao dizer, no início de seu texto, que, nos anos 1980, “[...] inverteu-se a ordem determinada pela relação positivista que subordinava as práticas às prescrições da teoria e adotou-se uma posição que se aproxima da relação dialética entre ambas” e, no final de sua análise, indica

[...] na esfera da prática, o paradigma dominante ainda é o burocrático; no âmbito da teoria, há um movimento que

se desloca do paradigma empresarial para o da especificidade da escola. Quando esse deslocamento produzir um maior peso específico para o paradigma de especificidade da escola, certamente passará a influir de maneira mais decisiva na prática que, assim, indicará a tendência de esse paradigma se tornar dominante.

É possível dizer, com as pesquisas realizadas, que há predominância, no âmbito da teoria, da tendência da especificidade da escola, no entanto, isto não influenciou diretamente, conforme indicado por Russo (2004), a transformação da realidade escolar. Fato este exposto pelas próprias pesquisas que se subsidiam em tal teoria. Nossas pesquisas têm se norteado pela hipótese de que existem elementos constitutivos da teoria que a impedem de voltar-se para si, em um processo autocrítico, no sentido de lançar novos horizontes para seu modo de pensar o conhecimento e sua própria construção. Esta hipótese é fruto das discussões e pesquisas anteriores e pode ser problematizada a partir da própria literatura da área: primeiramente, a perspectiva empresarial protagonizada, em tempos históricos diferentes, por Alonso (1976) e Mello (1993), pressupunha, respectivamente, que os problemas da educação se constituíam por falhas de natureza administrativa e que é necessário um “novo padrão de gestão” que venha solucionar os problemas de ineficiência da escola; posteriormente, a perspectiva da especificidade da escola protagonizada, também em tempos históricos diferentes, porém contínuos (de meados dos anos 1980 até os dias atuais), atribui à gestão democrática a saída para os diferentes problemas que enfrenta a escola pública da atualidade.

Por si, essa trajetória individual e coletiva nos indica problemáticas que têm sido analisadas por meio de minha orientação das pesquisas de iniciação científica, mestrado e doutorado e, sobretudo, da construção de artigos em

coautoria tornando públicos nossos resultados de pesquisa. No entanto, o relato e a análise aqui realizados nos conduzem a um problema que me acompanhou, desde a realização de minha pesquisa de mestrado, que procurei responder com a construção deste livro: quais funções tem exercido o discurso de Administração Escolar na produção do conhecimento, em especial, quais funções tem exercido o conceito de Administração Escolar na produção do conhecimento? Esta problematização vai se constituir o eixo organizador do livro.

Independentemente da perspectiva teórico-metodológica que adotam, há um consenso entre os autores da área: Administração Escolar é mediação. Para autores da primeira perspectiva, Administração Escolar é meio para se alcançar objetivos postos por uma Política e uma Filosofia da Educação, ou seja, ela é instrumento a serviço de diretrizes postas fora e acima dela (Ribeiro, 1952; Alonso, 1976). Para autores da segunda perspectiva – atualmente, também consensual na área – Administração Escolar é meio para se atingir fins determinados (Paro, 1986) e é sobre estes que precisam ser destinados todos os nossos esforços: precisamos, para esses autores, apresentar objetivos de transformação da sociedade e a Administração (agora Gestão) ser instrumento para tal conquista. Pois bem, nosso referencial em construção afirma que a produção de consensos não se faz sem o custo de exclusões, necessárias à sua formação. Então, questiono: o que está excluído desse conceito? Que função ele tem exercido na produção do conhecimento?

A hipótese que norteou a construção da tese que agora se apresenta em formato de livro é a de que, embora haja mudanças de perspectivas teóricas, metodologicamente, os autores conservaram, ao longo da produção do conhecimento, um exercício de poder sobre a área, com o estabelecimento e a proliferação do conceito de Administração.

O caminho trilhado nos capítulos, trazendo parte significativa de minhas pesquisas, buscará mostrar que Administração Escolar não é apenas mediação, ela exerce outras funções, inclusive, apresenta um fim em si mesma, educativa por sua natureza, portanto, também política.

Para isso, o livro está organizado em três capítulos, excetuando essa Introdução e as Considerações finais. No primeiro, “O discurso sobre Administração Escolar no Brasil”, traço e analiso a construção histórica do discurso na área, revendo-o sob a lente do referencial atual. O objetivo é identificar o conceito operando nos diferentes autores e também como uma regra de formação discursiva, exercendo poder na produção do conhecimento.

Em seguida, em “Formação, função e formas de provimento do cargo do Administrador escolar: o conceito operando no cotidiano”, por meio da articulação dessas três temáticas, produzo uma síntese analítica com dados teóricos e empíricos, mostrando o conceito em seu exercício e função. Finalizo este capítulo indicando desafios teórico-metodológicos para a área, os quais foram contemplados no capítulo seguinte denominado: “É preciso *um* conceito de Administração Escolar?” Ao construir uma perspectiva de cotidiano escolar como princípio de pesquisa e desenvolver novas possibilidades de relações teoria e prática, argumento, enfim, sobre a limitação conceitual e o exercício de sua função ao longo da trajetória histórica da Administração Escolar no Brasil.

Justamente por buscar a desconstrução conceitual e novas relações teoria e prática, a opção foi por não realizar um capítulo teórico o qual funcionaria como uma possibilidade de aplicação na análise dos seus capítulos subsequentes. Não é assim que, hoje, compreendo a realização da pesquisa. Optei por uma estrutura que vai articular idas e vindas, uma teoria que é prática e uma prática que é teórica e, por isso, também me permitiu utilizar o conjunto

de dados que tenho acumulado ao longo desses 18 anos de trajetória de atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão. Eles consistem em: a) extensa bibliografia de livros e autores clássicos da Administração Escolar (de 1936 em diante), explorada em diversos momentos desta trajetória; b) inúmeras entrevistas realizadas com diretores de escola, responsáveis/pais, estudantes do ensino fundamental e médio, professores da rede pública municipal e estadual, especialmente dos municípios Marília, Assis, Garça (São Paulo) e São Leopoldo (Rio Grande do Sul); c) documentos e legislação federal, estadual paulista e municipais; d) vivências em cursos de extensão e também na coordenação do Programa de Pós-graduação que, para mim, foi uma escola de Administração Escolar.

Nas Considerações Finais, respondendo ao problema, retomo os aspectos principais que configuraram o conteúdo do livro e lanço novos horizontes aos pesquisadores, os quais, como nós, apresentam-se em um incansável movimento de desconstrução de si mesmo.

1

O DISCURSO DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL

O objetivo deste capítulo é analisar o discurso de Administração Escolar no Brasil por meio de minhas primeiras vivências das pesquisas desenvolvidas, de sua atualização de dados e releitura. O leitor perceberá que a construção do texto está caracterizada por uma certa ordem cronológica de fatos, dados, produção do conhecimento em que estão presentes conceitos em práticas e práticas conceituais, em revezamento contínuo. O raciocínio é construído como um repensar e (re) significar a memória acadêmica, não apenas atualizando-a, mas, sobretudo, analisando-a tendo como eixo estruturador o problema indicado na Introdução. A tentativa é a de realização do revezamento teoria e prática (Abdian, 2018): uma prática conceitual por meio da prática de análise dos conceitos construídos e, também, uma conceituação da prática vivenciada.

Sendo assim, após traçar analiticamente o percurso do discurso, na segunda, caracterizo algumas regras de sua formação e funções exercidas na produção do conhecimento, com foco no conceito de Administração Escolar.

Os referenciais teórico-metodológicos utilizados serão aqueles vivenciados no momento das pesquisas, seguidos

de sua desconstrução, mostrando os limites das análises, e de sua (re)significação no momento atual (Bardin, 1977; Foucault, 2014). O material utilizado serão o conjunto de obras de autores clássicos da Administração Escolar, as publicações da Anpae (1964-2020), resultados de pesquisas do Cepae devidamente referenciadas, vivências como docente e pesquisadora e falas de profissionais da educação que integraram projetos de pesquisa e/ou extensão.

Talvez o leitor já tenha se perguntado a razão do uso da terminologia “Administração” no lugar da “Gestão”, sendo esta consensualmente utilizada pelos profissionais da Educação. Embora eu já tenha em diversos momentos discutido a mudança terminológica e concluído que não há unanimidade entre os pesquisadores e que também o uso de um dos termos não garante que determinada prática (democrática, no caso) aconteça, minha opção é eminentemente científica (que não deixa de ser política): nas agências de fomento e de pesquisa (Capes; CNPq; Fapes) existe uma área de conhecimento que é Educação e, entre suas subáreas, a Administração – educacional, escolar, planejamento, etc. Em todo o texto, o uso manterá esta opção, apenas redigindo “gestão” se esta terminologia for a do autor em evidência ou referência. Somado a este argumento, devo indicar que fui e sou contratada pelo Departamento de Administração e Supervisão Escolar (Dase) que não cogitou sobre a alteração de sua terminologia.

Da “evolução” do conhecimento à identificação do conceito

São inúmeras as funções exercidas pelo conhecimento produzido pelas pesquisas, inicialmente, gostaria de destacar uma delas: como e com qual conhecimento eu e meus colegas fomos formados no curso de graduação.

Por isso, iniciei pelo meu primeiro contato com o conhecimento de Administração Escolar no curso de licenciatura em Pedagogia, considerando que ele exerceu um poder grande sobre minha compreensão e opções futuras próximas na condução das pesquisas e das atividades de ensino como docente.

Apesar de ter optado pelo curso de Pedagogia com o planejamento profissional de ser proprietária e diretora de uma escola de educação infantil, entrei em contato com a Administração Escolar apenas no quarto ano do curso por meio da disciplina “Princípios em Métodos de Administração Escolar” a qual integrava, às leituras e às aulas teóricas, o estágio supervisionado na escola e na Diretoria de Ensino de Marília. Assim como atualmente e mesmo após inúmeras reformulações do curso, o estágio na escola era (e é) realizado pelos estudantes, sem supervisão do docente da disciplina da universidade e, ainda pior, depois das aulas teóricas, o que já se faz pressupor uma relação específica entre teoria e prática, na qual a primeira antecede a segunda em uma relação de aplicação ou prescrição, por mais que os debates e reflexões na sala de aula buscassem ou ainda busquem outras formas. Relembrei esse primeiro contato com o conteúdo retomando material físico das aulas o qual ainda guardo, organizado em pastas, com os títulos das disciplinas, inclusive, contendo as produções textuais feitas por mim em folha de papel almaço e caneta azul, com títulos e subtítulos em vermelho, e notas/comentários dos docentes responsáveis pelas disciplinas.

A Administração Escolar me foi apresentada com uma história sequencial da produção do conhecimento por meio de perspectivas de autores clássicos, iniciada na década de 1960. Tendo como referência um capítulo ou um artigo de cada autor, conhecemos e discutimos concepções, semelhanças e diferenças entre escritos de Anísio Teixeira, José Querino Ribeiro, Myrtes Alonso, Vitor

Paro, Maria de Fátima Costa Félix, Fernando Carlos Prestes Motta, e finalizamos com a ideia de que a Administração Escolar não pode se reduzir ao caráter técnico, pois ela também é política e demanda compreensão contextual para seu exercício. Após as aulas e o estágio, a docente solicitou um “plano de intervenção” na escola estagiada, tendo como foco a Administração: realizamos um diagnóstico dos problemas, potencialidades e identidade da escola e, após isso, imaginamos como e o que faríamos se fôssemos diretoras(es) daquela escola, propondo ações e encaminhamentos.

A maior dificuldade foi o estabelecimento da relação entre os textos lidos, resumidos, comparados (em folhas xerocadas e parcialmente retirados de uma obra) e a realidade estagiada, pois ambos se encontravam distantes um do outro. As ações construídas no plano de ação final poderiam até ser interessantes, mas eu não consegui compreender como elas poderiam ou deveriam estabelecer relações estreitas com o conhecimento estudado.

Hoje, consigo delimitar desdobramentos claros desta vivência nas minhas pesquisas de mestrado e de doutorado. Na primeira pesquisa, fugindo dos textos “abstratos” e que não conversavam com a dinâmica escolar estagiada, optei por realizar um estudo de caso da escola em que realizei o estágio remunerado e exerci o cargo de professora de ensino fundamental de adultos, delimitando as possibilidades de a gestão escolar contribuir para um ensino de qualidade, mesmo se encontrando sob os auspícios da empresa (a qual a mantinha financeiramente com propósitos bem definidos). No desenvolvimento desta pesquisa encontrei meu primeiro problema metodológico: embora estivessem claros os procedimentos de pesquisa – realização, transcrição e análise de entrevistas e observação – faltavam-me conceitos, categorias, teoria para interpretar meus dados. Estava posto um claro

distanciamento entre teoria e metodologia e a esta atribuído um caráter procedimental e técnico. Apesar de elogiada pelos docentes da banca no dia da defesa, mesmo sem construir um respaldo teórico-metodológico próprio – uma lente analítica –, consegui encontrar saídas para o distanciamento entre teoria e procedimentos metodológicos, construindo cada capítulo da estrutura da dissertação com uma revisão bibliográfica com o respaldo das pesquisas mais recentes sobre a temática, por exemplo, ao analisar a presença do trabalhador sem escolarização na fábrica, encontrei um conjunto de autores que discutiam a educação profissional e a educação de jovens adultos que respondiam, criticamente, às questões feitas sobre o tema. Isso se repetiu sobre a gestão da escola (Maia, 2000).

Então, passei a ter dois estranhamentos sem que eles tivessem muita precisão: além da ausência de um referencial teórico-metodológico, percebi uma aceitação rápida dos pesquisadores sobre aquilo que eu escrevia e total aderência do que construí aos demais escritos da área. Um exemplo é a aceitação elogiosa de um artigo que apresentei em uma reunião anual da Anped, publicado em periódico qualificado (o primeiro artigo do meu currículo), sem que eu soubesse a importância daquele Congresso (Maia; Machado, 2000). Pois é, eu me encontrei na ordem do discurso: disse o que poderia ser dito, comentei autores com enunciados aceitos e replicados, me inseri na institucionalização e proliferação de uma disciplina (Foucault, 2014).

Do ponto de vista da Administração Escolar, eu contrapus a perspectiva empresarial à perspectiva democrática e participativa, afirmando as possibilidades de a escola, a partir da sua organização do trabalho, contribuir politicamente para a formação dos adultos. Do ponto de vista da formação do educando, eu contrapus a formação

técnica, voltada exclusivamente à instrumentalização do trabalhador do chão da fábrica à formação holística e emancipadora. Nesta pesquisa, usei a escola como lugar de pesquisa, em um nível *meso* de abordagem (Nóvoa, 1995; Lima, 1998) na perspectiva metodológica de estudo de caso (Ludke; André, 1986), e integrei os dados coletados em um modelo dual de análise teórica. A importância da conceituação dessa prática de pesquisa está posta para mim, hoje, não na relação de veracidade do conhecimento produzido, mas na função exercida na proliferação de um determinado discurso e, especificamente, minha participação neste processo (Foucault, 2014).

O incômodo vivenciado sobre o distanciamento entre teoria e prática e/ou a ausência de um referencial teórico-metodológico que subsidiasse de forma consistente a conduta na escola (coleta, sistematização e análise dos dados), fez-me optar por um estudo teórico e conceitual no projeto de doutorado. Em 2000, minha orientadora, Lourdes Marcelino Machado, iniciava a pesquisa “guarda-chuva”, citada anteriormente, sobre a evolução do conhecimento na subárea da Educação e eu passei a integrá-la com a análise das possíveis contribuições da Anpae para um pensamento administrativo original brasileiro. Já tendo apresentado os incômodos metodológicos da pesquisa na Introdução, neste momento, interessa-me expor como analisamos o discurso e as conclusões as quais chegamos.

A “evolução” do conhecimento em Administração Escolar no Brasil

Por um lado, seguindo a estrutura das aulas da graduação as quais foram trabalhadas por meio de autores clássicos, colegas de pesquisa procuraram identificar

“traços evolutivos gerais” da teoria por meio dos subsídios teóricos de modelos organizacionais (Lima, 1998) e dos enfoques da Administração pública (Sander, 1982). Utilizando a Análise de Conteúdo como técnica de análise do discurso, pressupomos a importância do contexto e do processo de produção e buscamos, sobretudo, as inferências por meio do aprofundamento dos “efeitos de superfície dos textos” (Bardin, 1977). Essas foram as linhas gerais que conduziram as pesquisas individuais sobre o discurso de Administração Escolar tendo, cada um de nós, seu escopo de pesquisa e suas particularidades.

Ribeiro e Machado (2003) resgatam a trajetória da produção do conhecimento de seis autores clássicos da Administração Escolar e a cotejam com o referencial anunciado – Anísio Teixeira (1997); José Querino Ribeiro (1952); Lourenço Filho (1963); Myrtes Alonso (1976); Vitor Henrique Paro (1986); Maria de Fátima Costa Félix (1989) – e constroem quatro abordagens como forma de classificação desses autores, sendo:

- Abordagem clássico-científica: Anísio Teixeira (1997) e José Querino Ribeiro (1952), com as características da racionalidade e da cientificidade. Apesar de diferenciar os dois autores, principalmente pela amplitude de atuação e abordagem de Teixeira (1997), Ribeiro e Machado (2003) destacam o caráter de racionalização e cientificidade das duas obras, especialmente o fato de a Administração se constituir como uma teoria mediadora para implantação eficiente e eficaz de um projeto político e filosófico da Educação. No caso de Teixeira (1997), este projeto estava estreitamente vinculado à sua atuação como educador e ocupante de inúmeros cargos administrativos importantes no país, na defesa da democracia e, no caso de Ribeiro (1952), o foco

recaiu à construção de uma teoria da administração para a consecução eficiente de diretrizes pensadas por filósofos e políticos da Educação.¹

- Abordagem funcional-eficientista: Lourenço Filho (1963) – Ribeiro e Machado (2003) indicam que parte significativa da obra do autor apresenta elementos do funcionalismo porque ele mesmo reforça a ideia de que a eficiência deve ser o critério norteador da organização e Administração Escolar. No entanto, ao aproximar a obra do autor a esta denominação de abordagem, os pesquisadores admitem que se trata de um autor transitório entre a abordagem anterior – com elementos da racionalidade – e a abordagem próxima – com elementos comportamentalistas da Psicologia. Assim como Anísio Teixeira (1997), há, para os autores, uma interdisciplinaridade e multidisciplinaridade que dificultam a classificação de ambos.
- Abordagem sistêmico-generalista: Myrtes Alonso (1976) – com enfoque nas teorias psicossociais norte-americanas, a autora concebe a organização escolar em um análise sistêmica, como modelo aberto, no qual há importância e influência grandes do comportamento administrativo no desempenho dos profissionais e no cumprimento da função da escola que é a de se adequar ao desenvolvimento econômico da sociedade. A abordagem é considerada generalista porque atemporal e válida para qualquer organização escolar, independentemente de seu contexto social e político.

1 Ainda neste capítulo, retomarei os escritos desses autores, neste momento, o foco está na análise dos colegas do grupo de pesquisa, apontando seus limites e contribuições.

- Abordagem histórico-crítica: Vitor Henrique Paro (1986) e Maria de Fátima Costa Félix (1989), os quais se aproximam da pedagogia histórico-crítica, fundada no final dos anos 1970 por Dermeval Saviani e em pleno desenvolvimento nos anos 1980 em que a autora defende sua dissertação de mestrado e o autor sua tese de doutorado. Guardadas as especificidades das duas pesquisas, há um crítica contundente à adoção da teoria da administração empresarial pela Administração Escolar e, sobretudo, uma proposição objetiva de a Administração Escolar contribuir para a transformação da sociedade, em uma perspectiva marxista. Especialmente Paro (1986), inspirando-se em Braverman (1987), considera a Administração como “utilização racional de recursos para a realização de fins determinados”, destacando, então, os fins de transformação social e a função de racionalidade da atividade administrativa, porém, diferenciando-se dos autores precedentes por propor a eliminação de sua função técnica e a sobreposição de uma função política.

Após as classificações em abordagens e buscando responder à proposta de identificação da evolução, Ribeiro e Machado (2003) explicam que o termo não pode indicar ao leitor a ideia de que cronologicamente as teorias foram evoluindo no sentido de serem “superiores” e destacam a produção do conhecimento como processos de desconstrução, construção e reconstrução. Sendo assim, indicam, por exemplo, que os autores das duas primeiras abordagens – principalmente Teixeira (1997) e Lourenço Filho (1963) apresentam uma amplitude, complexidade, interdisciplinaridade e multidisciplinaridade que os impedem de serem rigidamente classificados. Eles apontam que

o processo de classificação foi importante para “evidenciar a sustentabilidade histórica de cada abordagem” e, também, que alguns autores são considerados “acríticos” (principalmente aqueles pertencentes ao período anterior aos anos 1980) e com a classificação, foi possível indicar elementos críticos e políticos em suas abordagens.

O mais importante da conclusão dessa classificação do conhecimento em Administração Escolar é quando os autores indicam que:

Procurou-se sinalizar, ainda, aqueles elementos que permanecem, entre os quais o *modelo racional/burocrático* que, apesar de duramente criticado, persiste como *imagem predominante* nas teorias analisadas. Sua permanência histórica, em alguns momentos mais evidente, revela o *caráter plural e processual* da evolução de um determinado conhecimento. Considerar a evolução em seu aspecto processual tem uma estreita relação com o reconhecimento de avanços e retrocessos, construções, desconstruções e reconstruções. (Ribeiro; Machado, 2003, p.176)

Considero que os próprios autores constataram a falibilidade da classificação, ou melhor, de sua necessidade, no entanto, resgataram um importante conhecimento histórico da Administração Escolar e trouxeram à tona elementos ainda não evidenciados. Por exemplo, a constatação da citação anterior indica a presença de elementos de racionalidade fortemente presentes nas abordagens críticas/marxistas e isso se torna explícito com o conceito de Administração que, para Paro (1986), pode ser abstraído de qualquer contexto específico para, posteriormente, ser colado em uma dada situação ou proposição teórica. Administração Escolar é mediação para consecução de fins em todos os seis autores das quatro abordagens,

independentemente do referencial teórico-metodológico utilizado. Outro elemento evidenciado é a necessidade de se construir uma teoria da Administração Escolar que fosse generalizada, também independentemente do referencial, a alteração se faz nos fins e não no conceito e exercício da Administração.

Corroborando esta conclusão da pesquisa dos colegas do Cepae, trago dois acontecimentos posteriores, sendo o primeiro recorrente em minhas aulas da graduação na disciplina “Administração educacional: teoria e prática” e o outro presente no Congresso que homenageou o centenário de nascimento de José Querino Ribeiro.

Ao final do desenvolvimento das diferentes propostas de Administração Escolar apresentadas aos estudantes, realizo uma atividade na qual transcrevo trechos dos escritos de cada um deles para que, em grupo, tentem identificar de qual autor ou autora é aquele trecho e por que chegaram àquela conclusão. Pois bem, transcrevo um trecho da obra de Paro (1986) no qual o autor reforça a necessidade de racionalidade da atividade administrativa em função dos fins postos e ele é imediatamente direcionado à autoria de Querino Ribeiro (1952) pelos estudantes. Inclusive, é um dos trechos que eles dizem: “sobre este, não restam dúvidas professora!” E, sendo assim, constitui-se em uma prática de muito aprendizado para nós, já que eu e os estudantes conseguimos identificar a sobreposição conceitual de Administração Escolar dos autores que, aparentemente, apresentam propostas divergentes.

Em 2007, momento de comemoração do centenário de nascimento de José Querino Ribeiro, Vitor Paro é convidado para analisar as contribuições do autor em uma das mesas organizadas por João Gualberto de Carvalho Menezes em sua homenagem e, posteriormente, sua fala é publicada em forma de artigo na *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação* (Paro, 2007). No

momento de realização desta mesa comemorativa, eu já me encontrava contratada como docente do Dase e já havia integrado o percurso de pesquisa da leitura dos clássicos da Administração Escolar, por isso, causou-me estranhamento o convite feito a Vitor Paro, já que nos anos 1980, quando realizou sua tese de doutorado, o autor foi contundente em suas críticas às teorias antecessoras, indicando a necessidade de rompimento com a semelhança entre administração empresarial e Administração Escolar, sendo uma delas a de Ribeiro (1952). Por isso, estive presente e bastante curiosa para compreender os argumentos da homenagem.

Tendo sido aluno do professor Querino Ribeiro no curso de Pedagogia da USP, Paro (2007) relembrou carinhosamente as relações pessoais com seu professor e, do ponto de vista científico, destacou a importância da leitura obrigatória da obra deste autor clássico para quem ingressa na formação e pesquisa em Administração Escolar. A tese que Paro (2007) defendeu foi a de que uma das riquezas das contribuições de Ribeiro (1952) reside na “aparente” existência de um paradoxo em sua obra. Por um lado, Paro (2007) indica que Ribeiro está centrado em problemas “da educação” e em estabelecer como a Administração Escolar pode contribuir para consecução dos objetivos educacionais, sendo assertivas ilustrativas: “a administração escolar serve a uma política e a uma filosofia da educação” ou que ela é “um instrumento para a realização dos objetivos da educação” (Ribeiro, 1952, p.105). E, por outro, Ribeiro (1952, p.113, grifo meu) afirma que “a administração escolar é uma das *aplicações da administração geral*; naquela como nesta os aspectos, tipos, processos, meios e objetivos são semelhantes”. Para o autor do paradoxo, este reside no fato de os objetivos da administração serem da educação e a mediação ser transposta da empresa, pois para ele,

[...] se o que funda a administração é ser mediação, é ser instrumento para alcance dos objetivos e, ao mesmo tempo, nós falamos que a escola – uma instituição educativa – se pauta nos princípios da administração geral, é só dar um pulinho em falso e dizer que a administração da empresa é igual a administração da escola. Portanto, extremamente paradoxal. (Paro, 2007, p.566)

Esses dois acontecimentos endossam a assertiva sobre o discurso em Administração Escolar, mais especificamente a respeito do conceito: nos escritos dos diferentes autores analisados, variam o referencial teórico, o contexto, a função social da escola, mas o conceito é o mesmo – Administração é mediação para consecução de fins educacionais e a racionalidade no sentido de “usar com a razão” os meios para se alcançar o que se deseja é o que predomina. A racionalidade na perspectiva crítica, inclusive, fundamenta a própria consecução da finalidade política de transformação da sociedade.

A trajetória do conhecimento nas publicações da Anpae até anos 2000

Pertencendo ao grupo que analisou a evolução do conhecimento, já naquele momento, não me sentia confortável com o uso do termo e, por essa razão, em minha pesquisa do doutorado optei por utilizar “trajetória” no lugar de “evolução”, subsidiando-me na ideia de percurso das publicações da Anpae. Minha participação se deu no sentido de retomar as possíveis contribuições da associação para a produção do conhecimento em Administração Escolar.

No início dos anos 1980, Sander (1982) fez uma classificação dos enfoques da administração pública e transpôs

para a Administração Escolar² e a fundação da Anpae, naquele momento a sigla significava Associação Nacional de Professores de Administração Escolar (1961), marca, para o autor, o enfoque sociológico, o último de sua classificação. Posteriormente, Sander (1986) refletiu sobre as fases da Administração Escolar e os compromissos da Anpae afirmando que, em um primeiro momento, o compromisso dos integrantes estaria com a “eficiência” na organização do trabalho pedagógico, ao definirem, no I Simpósio Brasileiro de Administração Escolar, fevereiro de 1961, que a administração escolar supõe uma filosofia e uma política diretoras pré-estabelecidas; consiste no complexo de processos criadores de condições adequadas às atividades dos grupos que operam na escola em divisão de trabalho; visa a unidade e economia de ação, bem como o progresso do empreendimento. O complexo de processos engloba atividades específicas – planejamento, organização, assistência à execução (gerência), avaliação de resultados (medidas), prestação de contas (relatório) – e se aplica a todos os setores da empresa – pessoal, material, serviços e financiamento (Sander, 1986).

O autor destaca que, entre a década de 1960 e 1970, houve uma rejeição aos princípios da administração

2 Os enfoques do autor, cronologicamente, são: a) jurídico: marcou os estudos até os anos 1930 e no qual a lei se torna ideal ser atingido e há a continuidade dos moldes coloniais, vinculados aos centros internacionais, após a Independência e a República; b) organizacional: período entre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e a década de 1960 em que há predominância dos técnicos para a resolução de problemas administrativos (trabalhos de Anísio Teixeira e Querino Ribeiro, por exemplo); c) comportamental: início no fim da II Guerra Mundial cuja principal característica dos estudos do período foi abarcar fundamentos da psicologia e da sociologia, influenciando demasiadamente a teoria da administração da educação. Por exemplo, Myrtes Alonso; d) sociológico.

clássica e a ênfase no lado humano da organização e no lado psicossociológico da escola como instituição social. A relação entre o compromisso da Anpae e a Administração Escolar no Brasil é um compromisso com a “eficácia” comportamental para a consecução dos objetivos educacionais.

No último período, a influência das Ciências Sociais consolida-se na Anpae com a realização do “IX Simpósio Brasileiro de Administração da Educação”, em 1978. No ano seguinte, realizou-se o “I Congresso Interamericano de Administração da Educação”, tendo como assunto em pauta a relação entre Política e Administração da Educação no contexto da ciência social contemporânea e o novo compromisso da Anpae é assegurado: “[...] um compromisso com a efetividade política e a relevância cultural” (Sander, 1986, p.19). Interessante destacar como os compromissos da Anpae estabelecidos pelo autor coincidem com as abordagens criadas por Ribeiro e Machado (2003) na classificação dos autores.

Como a análise de Sander (1986) é finalizada no início dos anos 1980, propus, em 2000, dar continuidade analisando a trajetória e as características do conhecimento em Administração Escolar nas publicações da Anpae e as possíveis contribuições para o desenvolvimento de um pensamento administrativo original. O material da pesquisa foram os *Cadernos de Administração Escolar* (1964-1968) e a *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação* (1983-2000).

Em relação ao primeiro, foram trabalhados os quatro primeiros textos publicados pela Anpae nos *Cadernos de Administração Escolar* (1964-1968): “Natureza e função da Administração Escolar” (Anísio Teixeira); “Introdução à Administração Escolar (Alguns pontos de vista)” (J. Querino Ribeiro); “Alguns aspectos da formação de Administradores Escolares” (Moysés

Brejon); “A Administração Escolar na América Latina” (Carlos Correa Mascaro), sendo estes dois últimos autores os auxiliares de cátedra de Querino Ribeiro na Faculdade de Educação da USP.

É oportuno retomar as ideias centrais desenvolvidas por esses autores os quais foram classificados também na pesquisa sobre a evolução do conhecimento. Com a intenção de sublinhar o caráter e a natureza da Administração Escolar como função que somente pode ser exercida por educadores e que apresenta uma relação de subordinação e não de comando da obra de educação, Teixeira (1968) realiza uma comparação entre a administração médica e a Administração Escolar. Para ele, a primeira pode ser exercida apenas pelos médicos, e a segunda, apenas pelos educadores. Assim, a função do administrador escolar seria “[...] uma opção posterior que faz o professor ou o educador já formado e com razoável experiência de trabalho, e cuja especialização somente se pode fazer em cursos de pós-graduados” (Teixeira, 1968, p.14).

Quanto à função do administrador escolar, o autor deixa evidente que, pela relação de subordinação, à atividade concerne mediar ou coordenar a equipe de professores (denomina-os peritos), que é verdadeiramente a responsável pelo ensino. No II Simpósio, Ribeiro (1968), com a intenção de promover um arranjo mais lógico e ajustado da disciplina Administração Escolar e, sentindo “[...] a perplexidade característica de quem precisa desenlear fios embaraçados em laços e nós, com as respectivas pontas escondidas [...]” (Ribeiro, 1968, p.25), passou a desenvolver um processo de reconstrução contínua para alcançar uma delimitação mais segura desse campo de estudos e da docência. Com base na doutrina de Fayol, chegou à formulação teórica que identifica a escola como uma grande empresa e estuda uma administração que seja aplicável à escola como a qualquer outra empresa.

Para ele, a administração funda-se em três elementos – na racionalização do trabalho, na divisão do trabalho, no interesse no trato pela administração –, tendo em vista a complexidade dos empreendimentos humanos e o jogo de interesses daí advindos. Nessa perspectiva, a administração é tomada como uma solução natural aos riscos causados pela divisão do trabalho, podendo definir-se como o processo para melhor conduzir os grupos humanos que operam em tarefas divididas para alcançar um objetivo comum. Entendida como meio ou como instrumento para alcançar fins já propostos, dela são separadas as atividades de filosofia e política por serem pressupostos que se estabelecem acima e fora da área administrativa. Finalmente, Ribeiro (1968) destaca que a atividade administrativa tem como objetivos: unidade de ação; a economia da ação; e a prosperidade do empreendimento, entendida como o ajustamento progressivo do serviço às necessidades sociais.

No III Simpósio, Moysés Brejon (1968) tem como objeto principal de reflexão a Formação dos Administradores Escolares, entretanto, não deixa de contemplar elementos que podem ser incorporados na análise referente à concepção e função da administração escolar. Dessa forma, ao referir-se à situação do sistema educacional e à formação dos administradores escolares no Brasil, destaca que é imprescindível uma reorganização das estruturas administrativas básicas do sistema porque, sem ela,

[...] estes (administradores escolares) passariam a agir num sistema inadequado ao bom desempenho das suas atividades, pois é verdade que grande parte dos administradores escolares estão reduzidos a meros executantes do que emana dos poderes políticos e a instituição escolar, presa e submissa como está à administração pública geral, sofre com esta as vicissitudes dos interesses

político-partidário eleitorais, que se fazem prevalecer aos de ordem técnica. (Brejon, 1968, p.45)

O autor também aponta que, nos raros estudos e reuniões realizados com o intuito de se discutir a Formação dos Administradores Escolares, é reconhecida a necessidade de aperfeiçoamento dos planos para a preparação dos profissionais. Carlos Correa Mascaro (1968) desenvolve sua tese baseada em um dos artigos de Ribeiro e aprofunda alguns pontos quando da publicação do II Simpósio. Retomando as considerações daquele autor, Mascaro (1968) enumera as atividades da administração escolar e, sem pretender uma análise interpretativa da proposta, concorda com a exclusão da filosofia (definição de objetivos), da política (estilos de ação e de solução de problemas escolares adotados pelas entidades que mantêm os sistemas), e da didática (métodos e técnicas de ensino postos em prática), do conteúdo da administração escolar. Para ele, portanto,

[...] não são problemas da Administração Escolar, por exemplo, as técnicas de alfabetização, a opção entre sistemas de ação centralizados ou descentralizados, entre o monopólio de Estado ou a participação das entidades privadas, no campo da educação, ou a decisão pela educação democrática ou aristocrática. (Mascaro, 1968, p.78)

Há um consenso quanto à necessidade de desenvolvimento de pesquisas e produção do conhecimento sobre a administração e a formação de administradores escolares originada dos esforços para integrar a educação escolar no processo geral de desenvolvimento das nações, marcado por transformações sociais, políticas e econômicas. Os autores contemplam a crescente complexidade das organizações modernas, dentre elas a escola, e a decorrente

imprescindibilidade de se proceder a estudos que contribuam com a eficiência das mesmas. Nesse sentido, “[...] o fato dos empreendimentos humanos se virem tornando cada vez maiores e mais complexos, fazendo entrar em jogo e risco grandes interesses sociais [...]” é um dos fatores que “[...] fundamenta, principalmente, o interesse, a atenção e o cuidado que se vêm ampliando no trato da Administração, não só como elemento técnico-prático de ação, como, até, objetivos de estudos acadêmicos em pleno desenvolvimento” (Ribeiro, 1968, p.29-30).

Apesar de os autores apresentarem ideias semelhantes, houve uma divergência grande entre Ribeiro (1968) e Teixeira (1968). Para o primeiro e seus seguidores, existem a possibilidade e a urgência de se formular uma teoria da administração que seja generalizável. Para o segundo, a Administração Escolar apresenta uma especificidade e particularidade que devem ser mantidas. Enquanto para o primeiro a administração é um instrumento a serviço da direção, para o segundo é uma atividade que está subordinada ao ensino vivenciado por professores e alunos na sala de aula. A diferença de compreensão da natureza e função da Administração Escolar não prosseguiu na trajetória do conhecimento até o final dos anos 1970 porque Anísio Teixeira, embora tenha sido administrador da educação (ocupando por exemplo, a Secretaria de Educação do Rio de Janeiro, em 1936, naquela época capital do país), não esteve como professor e pesquisador desta disciplina e, portanto, não se dedicou à construção de um corpo teórico, como fez Querino Ribeiro (1938; 1952).

Em relação ao segundo material – a *RBPAE* – trabalhei com todos os números e volumes entre os anos 1983 e 2000, selecionando para a análise artigos que no título, resumo ou palavras-chave continham o termo Administração e/ou Gestão. Do termo Administração, foram selecionados e analisados 45 artigos, sendo subdivididos em:

administração da educação (19); administração escolar (07); administração e participação (10); administração e planejamento (04); organização do trabalho na escola (05). O termo Gestão apresentou 19 artigos publicados, com início em 1986, sendo analisados gestão da educação (11) e gestão escolar (8). A releitura dos resultados me indicou que a subdivisão dos termos se mostrou inócua já que as análises estão imbricadas e passaram a ter sentido mais profícuo quando contempladas de forma conjunta, por isso, os resultados daquela pesquisa não serão alterados, mas trazidos de uma outra forma a seguir.

Primeiramente, destaco os adjetivos que acompanham os dois termos – Administração e Gestão – da Educação/Educacional e Escolar. Na análise, ficou explícita a seguinte ideia: em relação “à primeira, os autores referem-se às abordagens mais amplas, englobando relações entre Estado, Educação e Política Educacional” e, ao contrário, a segunda “aproxima-se da análise das atividades do diretor escolar” (Maia, 2008, p.41). A partir de 1989, os autores acrescentaram ao segundo termo – Gestão Escolar – um segundo adjetivo, “podendo este ser: democrática (década de 1980), inovadora, estratégica (1990 em diante)” (Maia, 2008, p.41). Também na década de 1990, as produções ampliam seu escopo e descentralizam a abordagem da Gestão Escolar focada na função do diretor para a análise da organização escolar e suas relações com a comunidade e políticas educacionais, fato coincidente com as publicações da tese de Paro (1986) e dissertação de Félix (1989), já contempladas anteriormente.

Ainda sobre a questão terminológica, não há aprofundamento das razões que levaram à alteração, mas foi possível pressupor que o uso da Gestão, iniciada mais precisamente com a realização do Simpósio de 1986, indicou uma ruptura com a centralização de decisões e foco na hierarquia, trazendo, consigo, adjetivos associados

ao compromisso político da Educação, principalmente a democratização da educação e a gestão democrática da educação. O uso do termo Administração

[...] foi associado às formas antidemocráticas de trabalho, ao individualismo, à hierarquia e à centralização das decisões; [...] à Gestão designou-se a possibilidade de horizontalidade das relações, da coletividade, da participação e da descentralização das ações no sistema educacional e nas unidades escolares. Nesse período também foi contemplada a relação entre educação/administração/qualidade, sendo criticado o sentido de qualidade estabelecido pelo modelo político neoliberal e destacada a importância de se buscar a especificidade da qualidade para a educação. (Maia, 2008, p.42)

O grande questionamento que permeou a análise conceitual foi exatamente se a adoção de um ou outro substantivo seria responsável pelas atribuições das qualidades ou defeitos de suas práticas e, principalmente, se a mudança terminológica traz um avanço na produção do conhecimento. Voltarei a este ponto após traçar as características gerais das produções e as conclusões daquela pesquisa de doutorado.

Independentemente dos substantivos e adjetivos utilizados, há aspectos que marcam a trajetória das publicações da *RBPAE*: a) os autores contemplaram algumas características necessárias para a existência da escola democrática, entre elas: novas formas de provimento do cargo de diretor; investimento na formação de professores; maior flexibilidade e autonomia para as escolas; planejamento dinâmico e participativo; tomada de decisões coletiva; b) os autores não separaram a atividade do planejamento da atividade política, detectaram que a prática tradicional do planejamento tem secundarizado o papel dos atores sociais

responsáveis pela condução da educação e das ações nas escolas e, por fim, sinalizaram na direção do planejamento participativo e de uma visão mais incrementalista, que incorpore a sociedade civil em sua atividade; c) acentuada criticidade em relação às atividades desempenhadas pelos profissionais da educação, principalmente aqueles da administração da educação e escolar, e esforço comum em tentar definir suas tarefas em tempos sociais, políticos e econômicos complexos; d) somaram-se às análises críticas preocupadas com as finalidades da educação e com o papel político do administrador escolar, as abordagens dos processos educacionais capazes de empreender uma efetiva transformação da sociedade; e) ênfase na função política do diretor, somada à função técnica, apontando caminhos necessários para mudança social.

O estudo indicou que foram várias as contribuições das publicações a Anpae para a trajetória do conhecimento em Administração Escolar no Brasil e, como a questão foi formulada pensando na contribuição para um pensamento administrativo original, suas contribuições foram retomadas neste sentido. Pensando na originalidade em termos de pensamento “inicial”, naquele momento, a pesquisa concluiu que “[...] do encontro inicial dos professores de administração escolar (1961) e das primeiras publicações da Anpae, os *Cadernos de Administração Escolar*, originou-se, no Brasil, uma reflexão acadêmica bastante profícuca por congregar posições divergentes sobre a natureza e função da administração escolar e também pela preocupação em constituir e delimitar um campo de estudos ainda não contemplado no país”. E, se pensada a originalidade em termos de “ter caráter próprio” ou que “apresenta características singulares”, também a resposta foi sim, nas publicações está presente um pensamento administrativo original que transitou entre a necessidade de desenvolvimento de uma teoria de Administração Escolar focada nas

atividades do administrador e subsidiada na Teoria Geral da Administração para uma perspectiva democrática, com foco no compromisso político da educação e na transformação da sociedade.

Da minha participação no desenvolvimento da evolução do conhecimento à trajetória das publicações da Anpae, ainda dois aspectos merecem destaque. Na primeira pesquisa, ao contemplar os livros de autores clássicos até a década de 1980, foi possível identificar a preocupação com a construção de uma Teoria da Administração Escolar que pudesse ser generalizável, inicialmente, com um compromisso com a eficiência, posteriormente, com um compromisso político. Em termos de avanço da produção do conhecimento, se pensarmos como sinônimo de progredir, continuar, desenvolver-se, enriquecer, prosperar etc., naquele momento, pudemos dizer que houve avanço entre os anos 1960 e 1980; se pensarmos o avanço em termos de diferenciar-se, também pudemos dizer que ele esteve presente entre essas décadas. Na segunda pesquisa – da trajetória das publicações da Anpae – há uma consolidação desta constatação acrescida de um acontecimento importante. Em meados dos anos 1990, após processo de redemocratização do país, publicação da Constituição Federal (1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), há um progressivo abandono da necessidade de formulação de uma teoria da Administração Escolar generalizável e a valorização da

[...] especificidade das organizações escolares, a importância de elas serem consideradas como construções humanas, a necessidade de se estabelecerem processos informais de participação e, principalmente, a adoção do princípio da diversidade de práticas de gestão escolar, em função das características dos estabelecimentos de ensino de suas comunidades. (Maia, 2008, p.42)

Concomitantemente à força de avanço, constatamos uma força de permanência/continuidade, uma vez que não encontramos mais livros teóricos sobre Administração Escolar, com foco em aprofundamento, revisão ou diferenciação conceituais após a década de 1990, sendo assim, os pesquisadores passam a tomar a escola como objeto de seus estudos, principalmente com a metodologia do estudo de caso e etnografia – haja vista minha pesquisa de mestrado – e “encampam” os conceitos já desenvolvidos até o momento, sendo o principal deles o de Administração (agora Gestão) como mediação. Neste sentido, como força de permanência e não de diferenciação, consolidam-se algumas relações pré-estabelecidas entre teoria e prática, mesmo que seja variada a forma, no sentido procedimental, da pesquisa.

Para dar conta dessa constatação, apresentarei uma atualização das publicações da *RBPAE* (2010-2020), a partir da realização de levantamento, sistematização e análise dos artigos. Neste processo de atualização, cotejei minhas análises com a de outros autores que fazem revisão sistemática da produção e, por fim, as integrei às conclusões de pesquisa de doutorado de Nascimento (2023), orientado por mim e com foco na problemática deste livro.

Os últimos 20 anos do discurso em Administração Escolar

Na pesquisa sobre a trajetória do conhecimento nas publicações da Anpae, para fazer levantamento, sistematização e análise das produções, trabalhei, com o Cepae, na perspectiva de Análise de Conteúdo (Bardin, 1977), com foco no contexto de produção do discurso como conteúdo dos textos e nas inferências possíveis a partir de suas

análises. Estas, por sua vez, seguiram tendo como subsídio teórico a própria produção da área que, naquele momento, dividia-se entre um grupo que assemelhava a organização da escola à organização da empresa e um grupo que buscava a construção teórico específica da escola, então, obviamente, a problemática do avanço se deu no sentido de me integrar ao segundo grupo. Assim como também aconteceu no estudo de caso, entrei na Ordem do Discurso (Foucault, 2014) em Administração Escolar e tive total aceitação dos avaliadores da tese de doutorado e de publicações decorrentes.

Algumas referenciadas publicações na área endossam essa produção discursiva em que a característica principal de sua proliferação é a mudança do modelo empresarial para o modelo que considera a especificidade da escola, norteadas pela teoria da gestão democrática, mas há a conservação do modo de pensar a construção do conhecimento, qual seja, a teoria da Gestão (agora democrática) oferece ferramentas suficientes para a transformação da realidade. Esta, por sua vez, não se transforma porque não incorpora tal teoria.

Russo (2004), ao dissertar sobre a mudança de paradigma, exemplifica o que se argumentou ao dizer, no início de seu texto, que, nos anos 1980, “[...] inverteu-se a ordem determinada pela relação positivista que subordinava as práticas às prescrições da teoria e adotou-se uma posição que se aproxima da relação dialética entre ambas” e, no final de sua análise, indica

[...] na esfera da prática, o paradigma dominante ainda é o burocrático; no âmbito da teoria, há um movimento que se desloca do paradigma empresarial para o da especificidade da escola. Quando esse deslocamento produzir um maior peso específico para o paradigma de especificidade da escola, certamente passará a influir de maneira mais

decisiva na prática que, assim, indicará a tendência de esse paradigma se tornar dominante. (Russo, 2004, p.40)

O autor reforça a assertiva de que no âmbito da teoria passou a ser predominante o referencial crítico que afirma a especificidade da escola, no entanto, isto não influenciou diretamente a transformação da realidade escolar, conforme constatará Souza (2006) em estudo que realizou levantamento e análise das pesquisas de mestrado e doutorado dos Programas de Pós-graduação em Educação do país, entre os anos 1987 e 2004, e constatou que o maior problema da produção se refere à “[...] ênfase por vezes um tanto normativa de vários trabalhos sobre gestão escolar” [...] que se “dedicam mais a demonstrar como a escola deve se organizar para ser democrática e menos a descrever e analisar como tem se organizado a gestão da escola, democrática ou não.” As pesquisas sobre gestão democrática são qualitativas, na maioria das vezes estudos de caso que, apesar de transgredirem com a forma dos escritos até os anos 1980, não rompem com a prescrição porque

[...] ao irem até a escola para analisar sua gestão, acabam por vezes mais preocupados em ou relatar experiências (bem) sucedidas de gestão (o que em si não é um problema) ou, de outro lado, terminam por apresentar um receituário de como as coisas deveriam ocorrer para o bom funcionamento (leia-se: democrático) da instituição escolar. (Souza, 2006, p.122)

Muito próximo de nossas constatações, o autor diz que a pesquisa na área da gestão escolar caminhou, em uma primeira fase, pela tentativa de sua profissionalização, com ênfase na teoria geral da administração de empresas e, posteriormente, perspectivou “[...] um futuro mais democrático”, no entanto, “[...] esse suposto por-vir parece

ainda não vingado, ao menos na investigação científica”, pois permanece em “compasso de espera por novas teorias.” (Souza, 2006, p.122).

As constatações realizadas até o momento nortearam o desenvolvimento das pesquisas de Carvalho (2017); Paredes (2017) e Murcia (2015), orientadas por mim, e desenvolvidas no âmbito dos projetos de pesquisa integrada do Cepae. A primeira analisou 11 teses e dissertações (9 dissertações e 2 teses) encontradas na biblioteca do Instituto Brasileiro de Informação de Ciência e Tecnologia (IBCTI), tendo como palavra-chave de busca “gestão democrática da escola pública” e a segunda analisou 23 artigos publicados em periódicos qualificados (entre A1 e B2) tendo feito a busca com a mesma palavra-chave da pesquisadora anterior.

Carvalho (2017) analisou as dissertações e teses sob o respaldo teórico de Lopes (2006) que explorou a produção na área do Currículo a partir das relações dos contextos “macro” e “micro” para compreender como e se as pesquisas estabelecem relações causais entre ambos. As constatações de Lopes (2006) no campo do Currículo foram semelhantes às constatações de Carvalho (2017) no campo da Administração Escolar ao indicarem “[...] a presença da dicotomia macro e micro e as relações causais estabelecidas entre esses níveis.”. Além disso, foi constatado, nas dissertações e teses analisadas, que “[...] a teoria assume uma posição de exterioridade em relação àquilo que analisa” e, neste sentido, “[...] nota-se um fechamento sobre si mesma que leva a práticas que a impedem de ver outros elementos que escapem aos seus esquemas conceituais” (Carvalho, 2017, p.65). A autora indica que sentia uma falta de expectativa quanto ao que leria nas pesquisas (uma vez que fez a leitura integral na sequência cronológica) porque a lógica que as sustentava era muito semelhante: práticas de pesquisa que buscavam analisar

a gestão democrática como definida na lei e com possibilidades ou não de serem implementadas pelas escolas, ou seja, práticas de pesquisas que “cortam” a realidade em duas formas, sendo uma invariante (macro, universal, a ser aplicada, a Lei) e outra variante que comporta particularidades (contextos locais, identidade da escola) que acabam subsumidas e adequadas ao esquema maior. A autora finaliza com uma questão bastante interessante que vem somar às nossas análises anteriores: “Qual pode ser a função de uma teoria que se questiona da materialização de um absoluto em diferentes lócus específicos? E mais ainda: denuncia sentidos errados de uma forma correta?” E responde: “Talvez reprovações daquilo que não devolve a sua imagem seguida da validação de si mesma.” (Carvalho, 2017, p.67).

Paredes (2017), partindo da mesma hipótese do grupo e com o objetivo de Carvalho (2017) fez o levantamento, sistematização e análise de 23 artigos publicados em periódicos classificados entre os estratos A1 e B2 (2005 e 2014). Sob o respaldo teórico-metodológico de Laclau e Mouffe (2015), a autora constatou que em todos os artigos está presente a discussão sobre o modo de produção capitalista e, também, a relação direta entre o trabalho do diretor de escola à precarização do ensino, à falta de participação e a exclusão dos sujeitos da escola devido ao sistema econômico excludente. Paredes (2017) identifica a presença de um discurso hegemônico constituído pela presença repetida das relações diretas entre política educacional e implementação pela escola; gestão democrática e eleição de diretores; gestão democrática e partidos políticos. Desta forma, “a posição hegemônica na área e possível de ser detectada da leitura do material empírico é aquele que associa gestão democrática à execução da Lei (Brasil, 1988; Brasil, 1996), à implantação de conselho de escola e eleição de diretores e à política democrática específica.”

(Paredes, 2017, p.72). Cabe destacar que apenas em 2 artigos não esteve presente a proposição de uma verdade a ser seguida (implementada pela escola) ou, inclusive, um receituário a ser seguido para o sucesso da equipe de gestão da escola, fato comprovado pela autora ao destacar palavras repetidas presentes nos textos, como: “a escola deve”; “somente se o diretor da escola fizer”; “é preciso implementar” e/ou “só assim é possível.” Finalmente, a autora identifica em 10 artigos a associação direta (causalidade) entre partido político no comando do governo federal, estadual ou municipal e vivência de uma escola mais autônoma e democrática.

Bem, o conjunto de pesquisas publicado em dissertações, teses e artigos relata escolas bem sucedidas (em termos de fins determinados teoricamente) ou indica como devem fazer para serem bem sucedidas, estabelece uma relação causal entre teoria e prática, com subordinação da segunda à primeira.

Murcia (2015), por sua vez, realizou o levantamento, sistematização e análise dos artigos publicados na *RBPAE* entre os anos 2000-2010, tendo como termo de busca Gestão democrática, e referencial teórico-metodológico Freire (1991) e Santos (1999). O pesquisador iniciante analisou 21 artigos publicados no período e concluiu, entre outros aspectos, que houve pouco aprofundamento conceitual sobre democracia e gestão, sendo que a maioria dos autores utiliza como subsídio a legislação nacional (Brasil, 1988; Brasil, 1996) e estadual e/ou municipal decorrente da inserção da gestão democrática do ensino público na Lei Maior; e, também, a predominância de uma teoria que diz à escola o que ela não faz para garantir a gestão democrática e a democratização da educação, entendidas, de forma articuladas, como o acesso, permanência e qualidade da educação com participação social. Para ele, suas indagações iniciais, estimuladas por um

grande expectativa de encontrar práticas que se relacionassem com seu referencial teórico “ficaram frustradas, pois o que a análise dos textos publicados mostrou foi um distanciamento, uma incompatibilidade entre teoria e prática. O que aparece como base e fundamento teórico não é concretizado nas ações e práticas diárias nas unidades escolares” (Murcia, 2015, p.75).

Essas três últimas pesquisas foram realizadas no Cepae tendo como subsídios teórico-metodológicos um conjunto de autores do referencial que denominamos pós-críticos. Nossos questionamentos da relação teoria e prática estabelecida na subárea do conhecimento juntamente com a permanência do discurso foram iniciados com nossas leituras da obra de Boaventura de Sousa Santos, especialmente, nos livros em que ele problematiza a Ciência Moderna e as razões da dificuldade de se construir uma teoria crítica. Dos anos 2012 em diante, portanto, iniciamos no grupo de pesquisa um processo de desconstrução de algumas regras dos discurso em Administração Escolar, constatadas em nossas pesquisas. Essa questão será retomada posteriormente com mais cuidado, neste momento, apenas pretendi justificar a presença de autores diferentes nas análises de Murcia (2015); Paredes (2017); Carvalho (2017) os quais integraram o processo de sistematização e problematização da produção do conhecimento.

Silva, Farias e Rothen (2015), vinculados a outro grupo de pesquisa, também realizaram estudo da produção da *RBPAE* em período parcialmente coincidente com o de Murcia (2015), utilizando a análise do discurso foucaultiana. Os autores partem do histórico da Administração Escolar traçado anteriormente, mas subdividem a produção em três concepções: administração, gestão democrática e gerencialismo. A diferença em relação às classificações anteriores se encontra no acréscimo da terceira como sendo aquela advinda das reformas do Estado

– consolidada no governo Fernando Henrique Cardoso
– a qual apresenta como características: democratização, mas fortalecimento do controle externo; descentralização e profissionalização da burocracia por meio da capacitação dos servidores e foco na realização de concursos públicos. Trabalhando com 38 artigos publicados entre 1995-2004 na *RBPAE* e com referencial em Foucault, os autores tiveram como objetivo “apresentar aspectos da construção do discurso sobre administração, gestão democrática e gerencialismo no meio acadêmico” (Silva; Farias; Rothen, 2015, p.684).

Compreendendo o discurso como o “conjunto dos enunciados que provém de um mesmo sistema de formação” (Foucault, 1972, p.135), eles buscam caracterizar a regularidade da formação discursiva e as condições que tornam possível a circulação de alguns e a interdição ou desvalorização de outros, reforçando algumas conclusões já feitas anteriormente sobre a área e, em especial, sobre a produção da *RBPAE*. Os dois aspectos mais importantes destacados pelos autores dizem respeito à ausência de aprofundamento conceitual e/ou teórico nos artigos em relação a dois pontos: a alteração terminológica de Administração da Educação/Escolar para Gestão da Educação/Escolar, mais precisamente no ano 1995 e ao predomínio da teoria da gestão democrática, sendo utilizada de modo prescritivo (dizendo o que a escola deve fazer), sem fundamentos teóricos consolidados. Mesmo os artigos que foram selecionados pelo termo “gerencialismo”, segundo os autores, discutem-no de forma crítica e acabam por se circunscreverem na mesma dinâmica discursiva dos anteriores.

Para atualizar as constatações feitas até a década de 2010, eu e orientandos³ realizamos levantamento dos

3 Paulo Henrique Costa Nascimento, com doutorado recém defendido em março de 2023 e Mônica Gomes Carvalho, aprovada

artigos publicados na *RBPAE* entre os anos 2010-2020 os quais constaram com os termos Gestão da Educação e Gestão Escolar, Administração da Educação ou Escolar, Organização do trabalho na escola, no título, resumo ou palavras-chave. Ao todo, listamos, em ordem cronológica, 117 artigos, com a quantidade distribuída de forma mais ou menos equilibrada, com exceção dos anos 2015 e 2020, com maior número de produção contendo o termo de busca:

Tabela A – quantidade de artigos publicados por ano (2010-2020)

2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
12	13	08	11	09	18	07	09	06	05	18

Fonte: elaborado pela autora

Como não tenho o problema de pesquisa focado no discurso da *RBPAE*, a quantidade de artigos listados se mostrou inadequada para que eu atualizasse a análise anterior, sendo assim, recorri a uma seleção por meio do estabelecimento de critérios os quais descrevo: a) os artigos do ano 2010 foram retirados da análise porque já constaram na pesquisa de Murcia (2015); b) foram mantidos todos os Editoriais entre 2011 e 2020 contendo os termos de busca, justamente porque poderiam nos oferecer pistas sobre a produção do conhecimento; c) foram retirados todos os artigos que não fossem referentes à educação básica, foco de nossa pesquisa; d) foram retirados, também, aqueles que explicitamente contemplaram temas muito específicos da política educacional, como por exemplo, financiamento e plano de ação articulada; e) foram mantidos todos

no processo seletivo para iniciar o doutorado em março de 2024, ambos, integrantes do CEPAE.

os artigos bibliográficos como estado da arte, análise da produção da área em teses, dissertações e/ou periódicos qualificados/livros; f) foram retirados artigos de minha autoria (4) porque eles, de outra forma, constam na produção deste texto; g) alguns foram excluídos porque já constam ou constarão em outro momento, por exemplo (Silva; Farias; Rothen, 2015). Ao final da aplicação desses critérios, cheguei em 29 artigos e sete Editoriais os quais compõem a Tabela B:

É possível perceber equilíbrio na quantidade de artigos por ano, com exceção dos anos 2014, 2015 e 2020 em que foram analisados, respectivamente, seis, cinco e seis artigos e três Editoriais. A análise dos autores também indica que: a) apenas três autores não tinham título de Doutor no momento da publicação, coincidentemente nos três últimos anos do levantamento (Silva; Brennand, 2018; de Anpae et al., 2019; Lagares et al., 2020), mas estavam vinculados com programas de pós-graduação em Educação ou atuavam como professores da educação básica; b) apenas seis artigos são de autoria única, sendo a maioria escrito por dois ou três autores; c) há a presença de vínculo institucional dos autores em variados estados brasileiros, completando as cinco regiões, sendo eles: Pernambuco, São Paulo (Marília, São Caetano do Sul, São Carlos, Campinas, São Paulo), Santa Catarina, Paraná (Ponta Grossa e Curitiba), Minas Gerais, Rio Grande do Sul (Passo Fundo, São Leopoldo e Porto Alegre), Goiás, Pará, Ceará, Rio de Janeiro, Tocantins; d) a maioria é vinculada à universidade pública, sendo as privadas e/ou confessionais: PUC (Rio, Campinas, SP); Unipampa; Unisinos, Universidade de Passo Fundo (UPF); e) do total, dois autores são estrangeiros e ambos de Portugal; e) apenas dois autores não estão vinculados à área da Educação como docentes e/ou fizeram mestrado e doutorado na área (Fischer; Guimarães, 2013; Medeiros et al., 2014).

Tabela B – Artigos selecionados a partir das categorias: administração, gestão, organização (2010-2015)

Título	Autor	Ano	Palavras-chave
Anpae, 50 anos de construção do conhecimento na gestão da educação	Benno Sander; Maria Beatriz Luce; Nalú Farenzena	2011	Editorial
Formação em gestão escolar no Brasil nos anos 2000: políticas e práticas	Márcia Angela da Silva Aguiar	2011	Formação de gestores para a educação básica; Programa Nacional Escola de Gestores; curso de especialização em gestão escolar; gestão democrática.
Administração da educação no Brasil: um diálogo comparativo com as tendências temáticas da Revista Ibero-Americana de Educação	Adolfo Ignacio Calderón; António Gomes Ferreira	2011	Administração da educação; estado da arte; Anpae; RIE; educação comparada
Gestão da educação e da escola e práticas curriculares no contexto das políticas educacionais	Janete Maria Lins de Azevedo; Alice Hopp Botler	2011	Editorial
Gestão democrática da escola e da educação: caminhos de pesquisa	Janete Maria Lins de Azevedo; Alice Hopp Botler UFPE	2012	Editorial
Políticas e gestão da educação no contexto das diferenças, das desigualdades e das relações federativas	Janete Azevedo; Alice Botler	2012	Editorial

Título	Autor	Ano	Palavras-chave
A Organização escolar: monorracionalidade ou multirracionalidades	Maria Carvalho	2012	Racionalidades; comportamentos decisórios; escola pública portuguesa
Gestão educacional e educação infantil: formas de organização dos municípios para a implementação da política de educação infantil no Brasil	Fabiana Fernandes; Nelson Gimenes; Maria Campos	2013	Educação infantil; gestão educacional; municípios
A construção da gestão autônoma das escolas públicas brasileiras: um estudo nas escolas de ensino fundamental em Santa Catarina	Sullivan Fischer; Maria Guimarães	2013	Implementação de política pública; autonomia escolar; gestão autônoma das escolas
A gestão da educação básica na esfera municipal: papel do governo federal na indução de programas	Sandra Zákia Sousa; Angela Maria Martins	2014	Política educacional; educação básica municipal; inovação educacional
Gestão escolar: afinal, que fins estão sendo buscados?	Mirna de Lima Medeiros; Luna Marquez Ferolla; Cláudia Souza Passador; João Luiz Passador	2014	Administração Escolar; educação básica; desempenho escolar
A gestão educacional no Brasil: os legados da ditadura	Ângelo Ricardo de Souza; Tais Moura Tavares	2014	Gestão educacional; política educacional; ditadura militar; tecnocracia

Título	Autor	Ano	Palavras-chave
Fraternidade, controle social, participação e avaliação: componentes da gestão democrática da educação?	Janete Maria Lins de Azevedo; Alice Happ Botler	2014	Editorial
Concurso público para diretor de escola no estado de São Paulo	Viviani Fernanda Hojas	2014	Administração Escolar; diretor de escola; concurso público.
Fraternidade: uma categoria política na construção da gestão democrática da e na educação	Marcelo Soares Pereira da Silva; Ivanna Sant' Ana Torres	2014	Fraternidade; educação; gestão democrática
Ensino de língua portuguesa: contribuição para a prática da gestão democrática participativa	Antonio Serafim Pereira; Cléa Silvia Biasi Krás	2014	Ensino de língua portuguesa; gestão democrática participativa
Desafios da gestão escolar: concepções e práticas	Flávia Obino Corrêa Werle; Alice Happ Botler; Janete Maria Lins de Azevedo	2015	Editorial
Desafios na gestão escolar	Flávia Obino Corrêa Werle; Janaina Franciscato Audino	2015	Administração Escolar; escola pública; avaliação em larga escala; Índice de Desenvolvimento da Educação; direção escolar
Repercussões das políticas educacionais na organização escolar: o fator tempo entre a autonomia e a regulação	Alice Miriam Happ Botler	2015	Organização escolar; gestão da educação; tempo, racionalidade instrumental; racionalidade comunicativa

Título	Autor	Ano	Palavras-chave
Agendas da educação básica: gestão escolar e qualidade da educação	Rosimar Serena Siqueira Esquinsani; Carmem Lúcia Albrecht da Silveira	2015	Gestão escolar; qualidade da educação; educação básica
Das teorias das organizações à organização das teorias: do mundo da gestão ao mundo da educação	Luís Leandro Dimis	2015	Teorias das organizações; indivíduo/ organização; educação; gestão; organizações escolares
Itinerários da participação na gestão de escolas públicas de educação básica	Elton Luiz Nardi	2015	Gestão democrática; escola pública; participação; sistemas municipais de ensino
Gestão democrática na Educação Infantil: uma análise da RBP/PAE no período de 2000 a 2012	Telma Aparecida Teles Martins Silveira; Caroline Silva Araújo	2015	Educação infantil; gestão democrática; RBP/PAE.
Escola justa e organização escolar: a percepção de professores brasileiros do ensino médio	Dinair Leal Da Horaluziane Said Cometti Lelis	2017	Educação e justiça; cidadania; gestão educacional
A Nova Gestão Pública no contexto escolar e os dilemas dos(as) diretores(as)	Dalila Andrade Oliveira Alexandre William Barbosa Duarte Ana Maria Clementino	2017	Gestão escolar; diretor escolar; nova gestão pública
Políticas de <i>accountability</i> na gestão educacional do estado de Pernambuco – Brasil	Prociana Ferreira da Silva; Edna Gus- mão de Góis Brennard	2018	Políticas educacionais. Democracia. Gestão. <i>Accountability</i>

Título	Autor	Ano	Palavras-chave
Gestão e democracia em uma escola pública	Jefferson Marçal Da Rocha Lúcio Jorge Hammes	2018	Educação; gestão; escola; democracia.
Artes de governo, arqueologia e assinaturas na geração de modelos analíticos no campo da Administração educacional	Alexandre Simão Freitas	2018	Governamentalidade; arqueologia; Administração educacional
Contornos da produção acadêmica sobre gestão democrática do ensino público em teses e dissertações da área da educação (1996-2015)	Elton Luiz Nardi; Paula Fernanda Silveira Boiago	2018	Gestão democrática; ensino público; educação básica; produção acadêmica
Gestão democrática e militarização do ensino: reflexões a partir de um estudo de caso	Carolina Barreiros de Lima; Natalia Barboza Netto; Janaina Moreira Pacheco de Souza	2019	Ensino democrático. Militarização do ensino. Teoria organizacional.
Gestão democrática do ensino público: as regras do jogo no campo educacional	Marilda Pasqual Schneider; Simone Flach; Marcelo Mocarzel; Sabrina Moehlecke	2020	Editorial
Gestão da educação em sistemas municipais de ensino no Tocantins: tensionamento entre princípio e método democráticos	Rosilene Lagares Katia Cristina Ferreira Custódio Brito Meire Lúcia Andrade Da Silva	2020	Gestão democrática da educação. Políticas educacionais. Legislação educacional. Educação municipal.

Título	Autor	Ano	Palavras-chave
A noção de gestão democrática e sua apropriação local: um estudo sobre a legislação de municípios gaúchos	Rosimar Serena Siqueira Esquinsani Jarbas Darnet Munir José Lauer	2020	Planos municipais de educação; Gestão democrática; Legislação local
Desafios da gestão na escola pública paulista: a percepção do diretor ingressante	Lúcio Leite De Melo Nonato Assis De Miranda	2020	Gestão da educação. Diretor de escola. Diretor Ingressante. Educação Básica.
Gestão democrática do ensino público em Rio das Ostras (RJ): avanços e retrocessos	Alzira Batalha Alcântara Marcia Lisboa Pfeil	2020	Gestão democrática; Rio das Ostras; Eleição.
Gestão escolar: um olhar sobre a formação inicial dos diretores das escolas públicas brasileiras	Ana Cristina Prado De Oliveira Cynthia Paes De Carvalho Murillo Marschner Alves De Brito	2020	Gestão escolar; diretores, licenciatura
Desafios da gestão escolar na construção da educação integral	Pedro Ganzeli Cristiane Machado Rosane Garcia Dorazio Nogueira	2020	Educação integral. Escola em Tempo Integral; Gestão escolar. Projeto político-pedagógico.

Fonte: elaborado pela autora

Todos os Editoriais – 2 em 2011; 2 em 2012; 1 em 2015 e 1 em 2020 – foram assinados por seus Editores e Editor(es) associados e apresentaram características semelhantes, exceto o de 2020. Os autores apresentam o contexto nacional político e educacional e vinculam a publicação do número da *RBP AE* ao compromisso histórico da Anpae com a democratização da educação e a gestão democrática da educação, conforme anunciado por Sander, ainda no início dos anos 1980.

Sander, Luce e Farenzena (2011, p.8) destacaram a criação da *RBP AE* (1983), vinculada ao compromisso político e social da Anpae (1961), apresentaram suas principais alterações ao longo do percurso e indicaram o novo layout e também a sua nova forma de publicação digitalizada. Esse número foi coincidente com o jubileu de ouro da Anpae, em comemoração aos seus 50 anos, e todos os artigos publicados foram decorrentes de trabalhos apresentados no “Congresso Ibero-Brasileiro de Política e Administração da Educação”, promovido pela Anpae em parceria com o Fórum Português e o Fórum Europeu de Administradores Educacionais da Espanha sobre a emergência de políticas e práticas de gestão local, regional e nacional em nossas escolas e universidades, na dimensão dos direitos humanos e da justiça social.

Os 5 próximos Editoriais, respectivamente 2011, 2012 (2), 2014 e 2015, são assinados pela Editora Janete Maria Lins de Azevedo e Editoras Associadas Alice Hopp Botler (2011, 2012, 2014 e 2015) e Flávia Obino Correa Werle (2015). Com exceção do Editorial de 2015, que se fez mais enxuto apenas com a apresentação dos artigos publicados, os de 2011, 2012 e 2014 destacaram acontecimentos importantes da política brasileira com foco na política educacional e o compromisso da publicação com as discussões em pauta, por exemplo, nos anos 2011 e 2012, as editoras evidenciam a importante discussão do Projeto

de Lei que aprovaria o Plano Nacional de Educação com vigência 2011 e 2020, a mudança do Ministro da Educação e o impacto na aprovação do Projeto de Lei, a discussão da constitucionalidade das cotas nas universidades e sua discussão no Supremo Tribunal Federal, a concessão à Paulo Freire do título de patrono da Educação no Brasil. Em 2014, finalmente, foi destacada a aprovação da Lei 13.005/2014 que instituiu o Plano Nacional de Educação com vigência 2014-2024 e o compromisso da Anpae com seu acompanhamento, principalmente porque se constituiria, segundo as editoras, “como marco regulatório e principal instrumento da política educacional brasileira para os próximos anos e poderá se constituir em meio de avanços para a democratização da gestão da educação, por seu turno, como meio de garantir a efetiva escolarização com qualidade social para todos e todas, mesmo que contenha muitos limites” (Azevedo; Botler, 2014, p.471).

O Editorial 2020 é assinado por novos editores (Schneider et al., 2020) e altera a forma de apresentação. Apesar de contemplarem questões importantes a respeito da Gestão da Educação/Escolar historicamente, como, por exemplo as conquistas legais da gestão democrática, os autores não referenciam o contexto político nacional da atualidade, marcado pelo segundo ano de mandato de Jair Bolsonaro como presidente do país e a mudança de rumos em relação às diretrizes e metas aprovadas no Lei que aprova o Plano Nacional de Educação.

Para cotejar os resultados da análise dos artigos da última década com a produção discursiva dos anos anteriores, primeiramente, farei algumas constatações.

Após construir a Tabela B com a relação dos artigos (29) e proceder às constatações referentes às características gerais do material selecionado, li todos os artigos e os organizei de acordo com um critério metodológico que se relaciona diretamente com o propósito da análise: a);

artigos que apresentaram coleta de dados e material empírico advindos de documentos, entrevistas e/ou observação em campo (22); b) artigos que se dedicaram ao aprofundamento conceitual, com material bibliográfico e/ou revisão de literatura (7). O primeiro grupo foi subdividido por assunto contemplado, constituindo 3 temáticas: a.1) estudo de caso (13); a.2) gestão de sistemas (6); a.3) formação dos profissionais da gestão (3). Quantitativamente, constatamos a predominância de pesquisa com coleta de dados em campo, em especial, estudos de caso em uma ou mais escolas públicas, consolidando os resultados das pesquisas anteriores que indicaram que a partir dos anos 1990 há mudança na área no sentido de os pesquisadores irem à escola em busca de novas relações teoria e prática (Russo, 2004; Souza, 2006; Maia, 2008).

Em relação ao primeiro grupo, o qual denominarei pesquisas de campo, os estudos de caso (13) trataram de quatro temáticas: gestão democrática ou relações escola e democracia (5); percepção dos profissionais e/ou da comunidade sobre determinado assunto (4); índice de desenvolvimento da educação ou controle da educação e qualidade de ensino (3); militarização (1). Os artigos que focalizaram os sistemas de ensino, tiveram como preocupação as relações entre políticas ou diretrizes do governo federal e suas apropriações pelos governos municipais e escolas. A formação dos profissionais da gestão (3) representou 10% da produção analisada e esteve presente no início do período analisado (2011), no meio (2015) e no final (2019), fato também interessante se pensarmos que é uma das razões que fundou a Anpae (1961), conforme indicado na análise dos *Cadernos de Administração Escolar*.

São inúmeras as possibilidades de classificação, organização e também análise do material, mas a opção foi por me subsidiar em nossas práticas teóricas de pesquisas atuais do grupo as quais problematizam as relações

teoria e prática – com predominância prescritiva da teoria e a dualidade (Abdian; Nascimento; Silva, 2016; Nascimento, 2023) como desafios a serem enfrentados para a diferenciação do conhecimento. Neste momento, portanto, não cabe trazer síntese analítica de cada artigo ou subcategoria, as quais foram construídas apenas com finalidade de organização do material, mas aspectos que constituem uma certa regularidade discursiva e o contexto que torna favorável a proliferação de determinados enunciados na *RBPAE* que corroboram a formação discursiva em Administração Escolar no Brasil.

Da análise dos artigos que constituem pesquisas de campo, gostaria de destacar quatro aspectos que se apresentam como regularidade. De forma geral, os autores evidenciam diferenças entre gestão de sistemas municipais de educação no que tange à organização da legislação frente às diretrizes do governo federal, por exemplo, a elaboração dos planos municipais de educação, ou a organização de equipes para administrar a educação municipal. As diferenças, entretanto, são tratadas como problema decorrentes de interferências político-partidárias dos respectivos municípios e/ou, principalmente, da polissemia do conceito “democracia” e de sua imprecisão na legislação nacional. Ou seja, ao mesmo tempo que há a defesa da autonomia, da participação e da gestão democrática, a busca parece ser por um modelo ou por uma diretriz mais normativa geral para todos os sistemas. A diferença, portanto, não é lida em si, como riqueza, mas como algo a ser contido para a busca da verdadeira gestão democrática. Exemplo dessa constatação está quando após análise de 497 planos municipais de educação de um determinado estado, as autoras concluem que

é possível indicar que a gestão democrática do ensino público pode ser caracterizada como um mecanismo

que se materializa a partir de três dimensões: a) a presença, ampliação e qualificação de fóruns decisórios (que implica na livre organização dos sujeitos e segmentos envolvidos no processo educativo, garantindo sua participação efetiva); b) o respeito pela comunidade escolar, seus sujeitos e processos (autonomia, descentralização e valorização dos profissionais da educação); c) o controle social (transparência e eficiência em relação às ações e aos recursos). (Esquinzani; Lauer, 2020, p.126)

E, por fim, que esses indicadores expressam a dimensão prática e normativa da gestão democrática nos municípios investigados, “instituídos frente à polissemia do significante democracia e da imprecisão da legislação nacional” (Esquinzani; Lauer, 2020, p.127).

Outro exemplo significativo é o artigo de Medeiros et al (2014) que realizaram entrevistas aprofundadas com gestoras de quatro escolas municipais de São Paulo, escolhidas duas em cada município com alto e baixo desempenho acadêmico na Prova Brasil, com o objetivo de analisar a compreensão desses profissionais a respeito da Educação, da aprendizagem do aluno e do seu cargo. Os autores fundamentam teórico-metodologicamente sua pesquisa em Paro (1986) quando conceitua a Administração⁴ e indicam, portanto, a necessidade de os profissionais da gestão conhecerem os fins que querem alcançar. O mais interessante é que os autores deste artigo não são especificamente da área da Educação e, ao trazerem o conceito de Administração de Paro (1986) em uma perspectiva crítica assemelham-no ao conceito de Administração de Niskier (1969) cujas bases teóricas se constituíam na

4 Conforme já transcrito em outro momento, Paro (1986) conceitua Administração é utilização racional de recursos para realização de fins determinados.

Administração empresarial. Ou seja, aqui temos a ideia central que vem permeando nossa análise neste capítulo: alteram-se os referenciais, mas não se altera o conceito. Portanto, o conceito é esvaziado, neutro, abstrato e materializado, preenchido e politizado de acordo ou em função do referencial. E mais: em função de um modelo ou padrão de referencial que se coloca como verdadeiro.

Neste artigo, em específico, a hipótese, decorrente do referencial, era a de que quanto mais complexa fosse a compreensão sobre a Educação (finalidade), maior compromisso das gestoras com uma aprendizagem mais política e humana e também da importância de seu cargo e o contrário se faria com uma visão mais estreita de Educação. E assim concluem confirmando a hipótese:

Aquelas entrevistadas que enxergavam na educação um propósito maior, de formação e conscientização de cidadãos, também conseguiram identificar em seus trabalhos maiores diversidade e complexidade. Já aquelas que concebiam a educação como mera transmissão de conhecimentos enxergaram seu papel como mais simples e homogêneo. (Medeiros et al., 2014, p.134)

Um segundo aspecto marcante decorrente da análise é a forma (e a fôrma) que a escola é apresentada metodologicamente: assim como anunciado nos anos 1990 pelos autores portugueses (Nóvoa, 1995, Anpae, 1998) e apropriado por nós, por meio dos inúmeros intercâmbios de pesquisa e da própria Anpae com seus congressos, ela aparece como entre dois lugares: de um lado a regulação, controle e índices da política neoliberal e, de outro, as possibilidades de participação e democratização da educação. Com raras exceções, esse lugar de tensionamento colocado pelos pesquisadores à escola acaba por expressar (ou consolidar) uma relação teoria e prática baseada por uma

característica prescritiva, os autores indicando, de forma crítica, o que a escola deve fazer para vivenciar a “verdadeira” ou “efetiva” democracia. Algumas passagens ilustrativas dessa constatação:

Mais investigações serão necessárias para contribuir com a efetividade da formação continuada em nível de pós-graduação dos docentes da educação básica e com a gestão democrática nas instituições de ensino do país. (Aguilar, 2011, p.81)

De outro modo, as evidências encontradas informam que a construção da gestão autônoma é processual e requer, não apenas, que tais princípios sejam assegurados por lei, mas que também ocorram mudanças nas práticas dos diferentes atores envolvidos com o processo de implementação desta política. Isto é, este novo *modus* de gestão depende de múltiplos fatores: [lista-os]. (Fischer; Guimarães, 2013, p.112)

[...] em especial, os resultados dessa investigação procuram contribuir com os gestores dessa escola, para que se efetive a participação na gestão escolar dos órgãos representativos. (Rocha; Hammes, 2018, p.649)

Encontrei um artigo com uma discussão teórica mais consistente ao perspectivar a escola entre esses dois lugares de tensionamento, mas, para nós, a exceção é importante porque é diferenciação (e pode ser avanço do conhecimento!), então é preciso identificá-la. Botler (2015, p.108) apresentou “o conflito gerado da relação existente entre a burocracia necessária ao sistema e o fator tempo”, cujo argumento é “frequentemente considerado como elemento limitante à realização efetiva das determinações sistêmicas, ou seja, o sistema prega autonomia financeira e, ao mesmo tempo, limita burocraticamente a possibilidade de autonomização”. Por meio de estudo de caso etnográfico,

a autora problematizou as racionalidades que permeiam a gestão da educação e da escola – instrumental e comunicativa, com subsídios teóricos habermasianos. Sem descon-siderar o contexto sócio-político e suas determinações, Bolter (2015, p.123) argumenta que a escola institui sua própria racionalidade por meio da “intersubjetividade do acordo” já que ela é regida por um conjunto de “princípios valorativos construídos em seu cotidiano” e que, por isso, é possível afirmar sua responsabilidade “em gerar a partir de dentro algumas condições de gestão de seus processos que sejam afirmativas para o desenvolvimento de uma formação cidadã, ao invés de culpabilizar o Estado – como o Outro – por todos os males que afligem a escola hoje”.

Um terceiro aspecto é a constatação da fragilidade conceitual que permeia a área, principalmente, da ausência de aprofundamento das discussões teóricas sobre a própria democracia. Por exemplo, ao constatarem o tensionamento entre “princípios e métodos democráticos”, ou seja, entre a teoria e a prática, Lagares et al (2020), por exemplo, evidenciam a necessidade de “aprofundamentos a respeito do conceito de gestão democrática”.

Essas constatações vão ao encontro das anteriores e também de um dos artigos publicados neste levantamento presente na Tabela B (Nardi; Boiago, 2018, p.769), cujos autores, ao analisarem os contornos das produções acadêmicas sobre gestão democrática do ensino público em teses e dissertações da área da Educação (1996-2015) constataam que “sobressaem os estudos de caso” motivados pela vigência de políticas ou programas governamentais; a “busca pela conexão entre condições contextuais macro e micro que implicam os fenômenos pesquisados, cujos esforços empreendidos nessa direção pautam-se, principalmente, por uma abordagem crítica” e, por fim, “menor incidência de estudos concentrados em dimensões teórico-conceituais”.

Nosso levantamento indica menor incidência dos estudos conceituais (7), dos quais metade fez, de certo modo, revisão da literatura ou levantamento da produção, entre eles Nardi e Boiago (2018), para constatar tendências hegemônicas na produção e ausências de temáticas, entre elas, Calderon e Ferreira (2011) indicaram a educação indígena e Silveira e Araújo (2015) a gestão da educação infantil.

Do total desses artigos, inicialmente, três se apresentaram de forma a diferenciar-se da regularidade pelos referenciais utilizados e a problematização decorrente. O primeiro (Silva, TORRES, 2014) é desdobramento de pesquisa de doutorado que analisou a “fraternidade” como categoria política e sua presença nos marcos regulatórios da educação brasileira, defendendo a ideia de que ela é importante na consolidação da gestão democrática por aprofundar uma determinada visão de homem, de sociedade e de educação, ou seja, apresentou-se como categoria que vem somar a um modelo ideal de prática democrática na escola. Então, o que, de início, pareceu diferenciar-se, somou força ao modelo prescritivo. O segundo, de autor português, apresentou uma sistematização das teorias das organizações e colocou em paralelo o “mundo da gestão” e o “mundo da educação” para defender a ideia de que as organizações educativas têm todas as condições para, “no futuro, virem a constituir-se como objeto de estudo privilegiado, no âmbito das novas teorias das organizações que despontam na transição de milênio” (Dinis, 2015, p.197). Em parte, este artigo foge à regularidade discursiva presente na *RBPAE* porque retoma possibilidades de a organização escolar se basear em teorias de outras organizações, porém, mantém a forma de relação teoria e prática, da busca do conhecimento verdadeiro, e também o conceito de Administração. Por fim, Freitas (2018) buscou realizar aprofundamento conceitual na área assumindo a noção de governamentalidade como

ferramenta teórica na análise das categorias que estruturam as teorias administrativas em educação na atualidade, com Foucault e Agamben e, também divergindo das constatações da área que assumem o termo gestão associado ao adjetivo democrática, conclui que a oposição entre os termos apresenta uma

[...] contraposição apenas aparente, pois a primeira se fundamenta na captura da subjetividade do povo como sujeito detentor do poder instituinte, enquanto a segunda recorre à glorificação midiática como forma de legitimar seus processos gestionários de controle da opinião pública. Ambas se conectam no exercício gerencial do poder, esvaziando o sentido da política, convertida em mero culto cerimonial que encarna aporeticamente a nova dimensão litúrgica dos poderes governamentais instituídos. (Freitas, 2018, p.743)

O artigo de Freitas (2018) foi o único artigo que apresentou a possibilidade de uma desconstrução conceitual da Administração ou da Gestão por argumentar que ambas estão conectadas ao exercício do poder, pois esvaziadas de um sentido de política diferente daquele advindos dos poderes governamentais. Ou seja, foi possível constatar, até o momento, a predominância conceitual da Administração *ou* da Gestão como meio para se atingir fins e estes sendo postos em função de uma noção de política como diretrizes maiores a serem seguidas. Se estas – diretrizes – forem politizadas no mesmo sentido da teoria, há possibilidades de uma verdadeira Gestão democrática, caso contrário, devem-se reavaliar as práticas, mas sem que sejam desconstruídos os princípios que mantêm a teoria e suas concepções.

A ordem do discurso: algumas regras e suas funções

Assim como anunciei na Introdução, minha escolha por não construir um capítulo metodológico que antecesse a análise dos dados teve o propósito de trazer ao leitor a dinâmica do cotidiano das pesquisas (prática teórica), na tentativa de ser coerente com o próprio referencial que vem sendo consolidado no Cepae. No entanto, esta opção, como todas, implica riscos e/ou perigos, sendo um deles as diferenças entre as análises das subseções anteriores, sendo as primeiras relatadas a partir de um referencial e a última percorrida com subsídios mais recentes. O objetivo agora é integrar os aspectos e análises construídos por meio de sua releitura tendo como ferramentas teórico-metodológicas Foucault (2014) e a tese de doutorado de Nascimento (2023).

Considerando o discurso em sua “realidade material de coisa pronunciada ou escrita” que apresenta uma “existência transitória destinada a se apagar sem dúvida, mas segundo uma duração que não nos pertence”, compreendemos que mais importante do que analisar o que o discurso é e/ou sua origem é compreender como ele se organiza e funciona para tentarmos responder às nossas inquietações que passam pela constatação de “sentir sob essa atividade, todavia cotidiana e cinzenta, poderes e perigos que mal se imagina” (Foucault, 2014, p.8).

Do ponto de vista de sua organização, com este autor, destacamos que a produção do discurso “é ao mesmo tempo controlada, selecionada e redistribuída” por procedimentos internos e externos e por mecanismos de ligação do sujeito a ela com a função de “dominar seu acontecimento aleatório, esquivar de sua pesada e temível materialidade” (Foucault, 2014, p.9). Sendo assim, buscaremos demonstrar como que, ao se constituir histórica,

política e institucionalmente, organizando-se por meio de alguns procedimentos, o discurso exerce poder sobre todos aqueles que se integram a essa área do conhecimento para se formarem professores(as), diretores(as) e pesquisadores(as).

Do ponto de vista de seu funcionamento, questionaremos com Foucault (2014): “o que há, enfim, de tão perigoso no fato de as pessoas falarem e de seus discursos proliferarem indefinidamente? Onde, afinal, está o perigo?” Mais especificamente, qual a função (ou as funções) do discurso em Administração Escolar que podemos identificar até o momento?

Aspectos da organização do discurso em Administração Escolar

Para Foucault (2014, p.34), os discursos se organizam por meio de procedimentos internos, externos e formas de ligação do sujeito a ele que proporcionam seu autocontrole e proliferação. Para o autor, entre os procedimentos internos estão o “comentário”, o “autor” e a “organização em disciplinas” nos quais se podem reconhecer “recursos infinitos para a criação de discursos”, mas, concomitantemente, o exercício de uma função restritiva e coercitiva.

Nas pesquisas que procuraram retomar a História da Administração Escolar, da evolução à trajetória, finalizando com os últimos 20 anos de publicações da Anpae, é difícil explicitar um desses procedimentos sem entrar em outro, pois elas evidenciaram o autor funcionando “como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência” (Foucault, 2014, p.25) e, ao mesmo tempo, por meio de seus comentários (e comentadores) muitos textos se confundiram e desapareceram “e, por vezes,

comentários vêm[vieram] tomar o primeiro lugar. Mas embora seus pontos de aplicação possam mudar, a função permanece[eu]; e o princípio de um deslocamento encontra-se[ou-se] sem cessar respondido em jogo” (Foucault, 2014, p.22).

Na pesquisa sobre a evolução do conhecimento em Administração Escolar, o autor foi o centro da construção e da denominação de cada abordagem e cada um deles agregou um conjunto de enunciados articulados que ao longo dos anos subsequentes tornou simples sua identificação por meio de sua individualidade. Também a pesquisa que trabalhou na perspectiva da trajetória teve a função de fixar em cada perspectiva um autor que a representa e que a constitui assumindo um papel importante na construção da disciplina Administração Escolar. A definição do autor é tão fortemente enraizada que, ao dizermos o nome de um deles, já definimos de antemão o referencial teórico, a perspectiva, os métodos e as noções e consequências sociais que eles tendem a representar e espelhar, pois ele tem justamente a função de ser mencionado e já pressupor um conteúdo que lhe é adjacente, garantindo, dessa forma, uma *performance* inicial e um ponto de significação do discurso, confundindo-se com ele mesmo. Por exemplo, quando falamos em José Querino Ribeiro, associamos rapidamente administração empresarial e palavras-chave como eficiência, eficácia, racionalização. Já quando remetemos ao autor Vitor Henrique Paro, construímos o conteúdo com outras palavras-chave como transformação social, gestão democrática, crítica. As possíveis equivalências entre os autores ou aquilo que escape ao enquadramento disciplinar (que será desenvolvido em seguida) são tornados invisíveis ou rapidamente deixados de lado, em lugar periférico.

As pesquisas da evolução e da trajetória e as outras desenvolvidas em outros grupos de pesquisa e referenciadas anteriormente também funcionaram como

comentários que fizeram proliferar, por meio do procedimento autor, um determinado discurso de forma indefinida. Esses comentários variaram, historicamente, o conteúdo do discurso, por exemplo, o referencial teórico que embasou a função social da educação – TGA e marxismo –, mas mantiveram os princípios de seu funcionamento, sendo o mais significativo deles o conceito de Administração Escolar como mediação para a consecução de fins determinados. De certa forma, o que estou fazendo neste momento também funciona como um procedimento interno de autocontrole do discurso com potencial de multiplicar-se ou diferenciar-se, mas, sobretudo, de exercer coerção, já que “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (Foucault, 2014, p.10).

Em relação ao autor e ao comentário, é preciso citar também que existem os trabalhos conhecidos como Estado da Arte e levantamentos bibliográficos os quais realizam um resgate quase exaustivo e sempre atualizado de tudo o que se produziu sobre a disciplina em periódicos, eventos acadêmicos, programas de pós-graduação, grande parte já referenciada anteriormente (Russo, 2004; Souza, 2006; Wittmann; Gracindo, 2001). Assim como identificado por Nascimento (2023), eles também acabam por não se diferenciar das regras que compõem a dinâmica histórica de organização e funcionamento da Administração Escolar por se constituírem como grandes catálogos de pesquisa.

Outro princípio referenciado por Foucault (2014) de limitação do discurso é a constituição de disciplinas. Para nós, o caso da Administração Escolar como área disciplinar e subárea da Educação ganha um sentido especial quando compreendida com as ferramentas da ordem do discurso. Inicialmente, é preciso dizer que a disciplina

funciona em oposição aos princípios anteriores, mas, juntos, mantêm um controle do discurso e sua proliferação. Ela funciona em oposição porque, em relação ao autor, ela se

define por um domínio de objetos, um conjunto de métodos, um corpus de proposições consideradas verdadeiras, um jogo de regras e de definições, de técnicas e de instrumentos: tudo isto constitui uma espécie de *sistema anônimo* à disposição de quem quer ou pode servir-se dele, sem que seu sentido ou sua validade estejam ligados a quem procedeu ser seu inventor. (Foucault, 2014, p.28-29 grifo meu)

E, em relação ao comentário, ela se opõe porque o que é suposto no seu ponto de partida, não precisa mais ser redescoberto porque para que ela exista “é preciso, pois, que haja possibilidade de formular, e de formular indefinidamente, proposições novas” (Foucault, 2014, p.29).

Na organização disciplinar, temos de destacar que nem tudo pode ser agregado, pois, para pertencer a ela, os enunciados ou conjunto de proposições que constituem o discurso e sua proliferação precisam seguir determinadas regras e se inscrever em determinado horizonte teórico, sendo assim, no seu interior, a disciplina distingue o que é verdadeiro do que é falso. Cabe perguntarmos: como isso funcionou na Administração Escolar?

Entre os anos 1930 e 1960, Ribeiro (1952, p.7) destaca que o conhecimento em Administração Escolar era ainda “[...] um ramo de estudos que [entre nós], não mereceu nenhuma tentativa de sistematização que lhe servisse de base conceptual, permitindo compreendê-la com nitidez e utilizá-la com segurança” e seu ensino não possuía até então “[...] nenhuma obra que sirva de ponto de partida para a apresentação geral da disciplina e seu posterior e

consequente desdobramento em setores especializados”. Ou seja, o primeiro passo dos autores foi organizar princípios teórico-metodológicos que servissem como base para organização de uma disciplina que pudesse amparar a formação de professores, diretores e pesquisadores.

Inspirados nos trabalhos norte-americanos, a ideia dos primeiros trabalhos acadêmicos, conforme já indicado, foi de exportar os princípios teóricos da Teoria Geral da Administração (TGA) os quais subsidiaram a construção do conhecimento em Administração Escolar: a universalidade e a neutralidade. A TGA se constituiu como organização científica do trabalho fabril com vistas à otimização do tempo a fim de alcançar menos trabalho, economia de recursos, eficiência e aumento na produtividade. Segundo Ribeiro (1938; 1952), a administração viria para racionalizar e controlar as emoções e comportamentos desviantes dos objetivos educacionais e proporcionar eficiência, portanto, a administração é um princípio universal na medida em que serve para qualquer organização com objetivos previamente edificadas e neutra na medida em que não interfere no alcance dos objetivos de cada instituição, pois serve para racionalizar suas medidas de ação.

Assim, edificam-se as condições de possibilidade de um conceito de administração que se adapta a essa demanda teórica dos autores da época: ela será entendida como o “[...] complexo de processos cientificamente determinados, que, atendendo a certa filosofia e a certa política de educação, desenvolvendo-se antes, durante e depois das atividades escolares para garantir-lhes unidade e economia” (Ribeiro, 1952, p.153). O conceito consegue ter naquele período esse efeito de neutralidade e universalidade porque os elementos condicionantes da administração se mantêm fora e acima dela. Fora, pois neste contexto a política educacional é o “[...] ‘estilo’ de ação, o ‘modus faciendi’ com que se pretende realizar, através de um

sistema educacional, os objetivos propostos pela filosofia de educação” e, acima, pois a “[...] filosofia estabelece os ideais a atingir, a administração oferece os meios de ação e a política determina em que estilo, de que maneira, os meios devem ser estabelecidos e usados” (Ribeiro, 1952, p.47).

Autores subsequentes, como Alonso (1976), funcionaram como comentadores dos anteriores, acoplando alguns aspectos, modificando outros, sem que os princípios e funções do discurso fossem alterados. A autora citada, por exemplo, traz os estudos da psicologia e foca no comportamento administrativo, especialmente no papel do diretor, a eficácia da escola. Mas, a política e a filosofia da educação estão dadas fora e acima da escola, prontas para serem recontextualizadas e otimizadas por meio da apropriação e materialização na escola, com o incentivo do(a) diretor(a).

No final dos anos 1970 e início dos anos 1980, os autores trazem uma aparente mudança drástica de referencial teórico, com a abordagem marxista, fundamentando-se na revisão e crítica aos primeiros trabalhos e sua influência no processo de burocratização do sistema de ensino com vias à adaptação da educação aos rumos e modificações do capitalismo. Para os autores críticos, os conhecimentos, em geral, são historicamente e socialmente contextualizados e sua construção edifica-se na dinâmica do capital, na dinâmica da luta de classes. Dito isto, os autores operam teoricamente deixando em aberto a ideia de administração posta até então, como vimos outras vezes neste texto, pelo conceito de Paro (1986). Podemos dizer que em sua prática, não há a desconstrução da ideia de administração a serviço de algo, mas, sim, que o algo – fins determinados – possa ser diferente do que fora até então. Administração continua sendo mediação.

Outra modificação se faz no foco do trabalho da Administração Escolar. Na tentativa de estabelecer a maneira como a escola pode influenciar o meio social, os autores

propõem como fundamento desta influência a soberania popular na condução do trabalho escolar na medida em que ela pode oferecer condições de mudança no modo de produção, sendo assim, além da mudança de universalidade e neutralidade para especificidade e caráter político, há a alteração na concepção do diretor o qual passa a ser visto como mediador eleito para o estabelecimento da gestão democrática na escola pública e na sociedade. Podemos dizer que Administração, Política e Filosofia têm seus respectivos conteúdos alterados, mas suas funções permanecem as mesmas: a cisão entre uma filosofia que pensa, uma política que dá o tom e uma administração que implanta o que foi pensado por outro alguém.

Com isso, temos alguns dos elementos que fazem emergir as condições de possibilidade de uma disciplina, pois, para Foucault (2014, p.36), uma disciplina conjuga um “[...] princípio de controle da produção do discurso. Ela lhe fixa os limites pelo jogo de uma identidade que tem a forma de uma reatualização permanente das regras.” Por mais que tenhamos considerado duas perspectivas díspares de Administração Escolar ao longo deste anos de produção do conhecimento na área (Russo, 2004; Souza, 2006), constatamos que a manutenção da função da Administração Escolar como mediação para a implantação de uma Filosofia e de uma Política fixa os limites de sua identidade e permite que ela seja constantemente reatualizada, proliferando seu campo discursivo.

Outro dado importante advindo de nossa análise anterior é que os pesquisadores, já em 1960, quando ainda a perspectiva empresarial dominava os escritos, criaram a Associação Nacional de Professores de Administração Escolar (Anpae), que se tornou a instituição por excelência que representaria a disciplina reunindo pesquisadores e trabalhadores da educação e fundando seu próprio periódico, inicialmente os *Cadernos de Administração Escolar* e,

décadas seguintes, a Revista Brasileira de Administração Escolar (RBAE). Estes dois acontecimentos marcam lugares de teste e distribuição dos princípios da gestão democrática, pois a Anpae é uma das instituições que permite a compreensão da proliferação do discurso, nos termos foucaultianos, já que em seu conteúdo, disseminado em congressos nacionais e internacionais e publicações, é possível circunscrever os elementos destacados anteriormente (Maia, 2004; Sander, 2007; Pereira; Andrade, 2011). A associação segue os passos dos acontecimentos disciplinares e sociais, modificando sua nomenclatura ao longo de cinco décadas. Sendo assim,

a Anpae passou por sucessivas transformações político-pedagógicas e formas de atuação profissional, acompanhando a genealogia do conhecimento e das práticas sociais no campo das políticas públicas e da gestão da educação. Estas transformações e formas de atuação se refletem em suas consecutivas nomeações, até consolidar-se como Associação Nacional de Política e Administração da Educação. Neste contexto, a Anpae ampliou seu escopo, congregando hoje, em igualdade de direitos e deveres, pesquisadores e docentes de educação superior; dirigentes e técnicos dos sistemas de ensino; e professores e diretores de escola básica e de outros espaços de educação cidadã e promoção humana, interessados no estudo e na prática das políticas públicas, do governo da educação e da gestão escolar. (Sander, Farenzena, Luce, 2011, p.7)

A disciplina se expande em termos de diversidade de profissionais que passam a compor a discussão nos congressos da associação e também de mudança de agenda das pesquisas as quais passam a incluir em suas discussões dados advindos da própria escola, trazendo entrevistas e observações para análise e composição do discurso.

Como vimos, numericamente, a predominância passa a ser a metodologia do estudo de caso para a discussão da Administração Escolar. Esse contexto será caracterizado por ser, além de um campo de experimentação dos princípios da Administração Escolar (agora Gestão Democrática), um lugar de criação de instrumentos, técnicas e critérios de validação de pesquisa e das proposições teóricas. Outro dado é que este movimento permitiu a ampliação das temáticas e problemáticas, mas também edificou elementos capazes de apontar o que, nas escolas, impedem a implementação da gestão democrática e, a partir de então, apontar o que precisa ser feito e modificado para que ela aconteça de fato – a partir dos direcionamentos teóricos e legislativos. Formam-se então os contornos principais da disciplina Administração Escolar, ou seja, edificam-se os elementos que permitem construir conhecimento, mas claro que “conforme um jogo restrito” (Foucault, 2014, p.30).

Desde o início do capítulo fui demonstrando ao leitor meu enquadramento nesta Ordem do Discurso em Administração Escolar, sem mesmo conhecê-la. Foi possível perceber que ela se fez presente na minha formação como pedagoga, me acompanhou nas pesquisas antes do concurso que assumi como docente do Dase e se revelou presente em grande parte de minhas orientações de pesquisa, demonstrando, no cotidiano profissional, a ligação do sujeito ao discurso, conforme explica Foucault (2014).

Juntamente com esses procedimentos internos e de ligação do sujeito ao discurso, estiveram presentes também os procedimentos externos. A “interdição” funciona por meio da criação de “tabu do objeto, ritual da circunstância, direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala: temos aí o jogo de três tipos de interdições que se cruzam, se reforçam ou se compensam, formando uma grade complexa que não cessa de se modificar” (Foucault, 2014, p.9). Outro princípio de exclusão é a “separação ou

rejeição” que distingue quem pode ou não falar sobre o assunto, separa o que é lógico (tem sentido) do que é ilógico (não tem sentido), e indica, por isso, as autoridades que têm direito privilegiado do discurso em cada campo”. O terceiro procedimento externo é a “separação entre o verdadeiro e o falso”. O discurso separa o que pode ou não ser dito, sendo que, essa vontade de verdade, juntamente com outros sistemas de exclusão, funcionam apoiados em um suporte institucional – no caso a Anpae – que reforça e reconduz por meio de um conjunto de práticas a proliferação do discurso.

Com esses elementos, temos condições de caracterizar a forma de organização do discurso em Administração Escolar, indicando alguns aspectos de seu próprio controle e proliferação indefinida: a separação entre Política e Administração; a hierarquia (entre elas e entre termos, por exemplo Administração e Gestão); a necessidade de dizer e proliferar a Gestão democrática, mesmo trazendo a realidade contraditória que a impede, mas que não compõe a teoria.

Para finalizar este capítulo, vamos tentar responder às questões postas no início desta última parte: qual a função dessa organização discursiva? Corremos perigo? Qual(is)?

As funções da ordem do discurso em Administração Escolar no Brasil

Parte da função discursiva já foi respondida com a construção feita até o momento: historicamente, há aspectos que organizaram o discurso em Administração Escolar que funcionaram como princípios de rarefação, autocontrole e proliferação indefinida. Com algumas dessas constatações e com o pressuposto de que elas trouxeram uma estagnação do conhecimento no sentido de não o fazer

diferenciar-se, Nascimento (2023), no âmbito do Cepae e tendo como metodologia a cartografia esquizoanalítica, desenvolveu sua tese de doutorado com o objetivo de mapear as regras de formação do que ele denominou Política e Gestão da Educação⁵ no Brasil.

O propósito não era modelar os autores nas perspectivas – empresarial e democrática –, mas, sim, buscar os aspectos comuns de suas edificações, sendo assim, ele constatou que “ambas se utilizavam de “autores”, “referenciais teóricos” e “função social” de sua perspectiva como pontos de sustentação dessa classificação” (Nascimento, 2023, p.149). Com seu referencial analítico, o autor denominou esses pontos de sustentação de “linhas flexíveis” que, ao variarem em seu interior, sustentam a existência de duas linhas duras – o que denominou de “dualidade” – que, ao constituírem “seus modos do pontos de vista do saber”, exercem “relações de poder que emanam dela”.

Bem, mais uma vez, vamos integrar esses aspectos à análise do material. Na disciplina Administração Escolar, quando falamos o nome de um autor, imediatamente, associamos a função social da escola posta por ele e o referencial teórico que sustenta essa função. E, procedendo dessa forma, constituímos um campo dual como regra de formação do discurso.

Entretanto, Nascimento (2023, p.150) afirma que a dualidade em si não é um problema. O problema é a função que ela exerce no interior do discurso, qual seja o infundável ciclo de aprisionamento do discurso entre o que

5 Nascimento (2023) faz a opção por essa denominação por questões metodológicas: no segundo capítulo de sua tese, ele analisa a Gestão e suas regras e, posteriormente, a Política e suas regras, como um dos argumentos e explicações para a hierarquia que se sustentou historicamente sobre ambas.

é verdadeiro e precisa ser mantido e o que é falso e precisa ser extinto.

Ao fazer o trabalho de situar uma ou outra perspectiva é impossível perceber o que ela tem de “perverso”: a intenção de dizer qual das perspectivas é verdadeira e qual é falsa propondo a extinção da outra nas práticas de pesquisa. O problema não é uma ou outra ser ruim, mas uma ou outra desejar ser o único modo de se conseguir praticar a pesquisa na área, nesse sentido, pode-se marcar essa função “verdadeiro e falso” como outra linha flexível que arrasta as duas perspectivas, pois ela também se mostra transversal.

A intenção em trazer a análise de Nascimento (2023) é afirmar que a dualidade funciona, no discurso em Administração Escolar no Brasil, como um procedimento interno ao lado do autor, comentário e organização em disciplina, trazidos por Foucault (2014). Ou seja, a dualidade, como linha dura e subjugada pelas linhas flexíveis que a atravessam – autor, função social e referencial teórico – funciona na ordem da relação saber-poder da formação discursiva.

Por sua vez, Nascimento (2023) situa as primeiras pesquisas de Política Educacional no bojo do Estado, “como demandas de pesquisa que legitimavam a ação do Estado para implantação das políticas públicas que entendiam ser mais interessantes para sua sustentação”, e afirma que os pesquisadores e o Estado tiveram a mesma função de prescrever soluções para os problemas educacionais, as quais deveriam ser postas em prática pelos agentes escolares. Está posta, então, a segunda regra de formação da área – a prescrição – que ao dizer à escola o que ela deve fazer,

[...] por meio da gestão, suspendeu o pesquisador do ponto crítico que poderia receber, na medida em que os desafios se constituíam mais como problemas de implantação do que de construção teórica, lembrando também que aqueles problemas de caráter teórico se localizariam somente na perspectiva oposta e não no ponto intocável da perspectiva verdadeira. (Nascimento, 2023, p.152)

Esse princípio – prescrição – ficou facilmente visível na análise efetuada anteriormente, pois, com raras exceções, há a presença de constatação do que a escola está deixando de fazer ou fazendo errado e/ou de prescrição do que ela deve fazer para ser democrática ou ter qualidade. Assim como a regra da dualidade, indico que a prescrição explicitada por Nascimento (2023) também funciona como um procedimento interno da ordem do discurso em Administração Escolar que o impede de diferenciar-se e multiplicar-se sem que se prolifere seu modo de ser, de forma indefinida.

Em sua análise, Nascimento (2023) indica que essas regras se constituem na dinâmica do saber, poder e ética, distinguindo o que é verdadeiro do que é falso e também periférico (que está fora da dualidade), impedindo que os pesquisadores coloquem suas práticas e suas regras de formação em questão.

Para somar às análises efetuadas, acrescento uma função atribuída ao conceito Administração Escolar por Nascimento (2023). Para ele, o conceito de Administração – como mediação – funciona como linha de força que atravessa as duas perspectivas e as práticas do pesquisador, sustentando o *modus operandi* de se fazer pesquisa. Quero indicar o conceito como mais um procedimento interno do discurso, no mesmo patamar dos cinco aqui sistematizados – autor, comentário, disciplina, dualidade e prescrição – o qual permite que o discurso se enclausure

em regras que o impedem de avançar, no sentido de diferenciação e ou de, ao menos, não repetição das mesmas conclusões por anos. Se Administração Escolar é mediação para a realização de fins determinados, o pesquisador, de antemão, por mais que tente variar o referencial ou até mesmo os procedimentos de pesquisa, acaba por modelar a escola e seu cotidiano na Teoria ou na Política, subjugando tanto o cotidiano escolar como sua Administração. O ciclo se repete indefinidamente.

Tenho ainda duas observações a fazer que indicarão os próximos passos ao leitor. A primeira observação é que, na próxima etapa, o objetivo é analisar o percurso de pesquisa sobre uma temática específica no qual minha prática foi de repetir essa ordem discursiva. Ao reavaliar o desenvolvimento da pesquisa, conseguirei trazer ao leitor os limites impostos por esses princípios sendo postos em prática e, ao mesmo tempo, como eles foram sendo repensados na tentativa de não apenas desconstruí-los mas, sobretudo, nos fazer governar por outras regras.

A segunda observação é decorrente da primeira e conduzirá à construção do terceiro capítulo. Concordando com Nascimento (2023, p.107) quando afirma que “subsumindo exatamente esses problemas próprios da especificidade do cotidiano é que os âmbitos acadêmico e estatal conseguem regulamentar a posição que o cotidiano terá”, e prosseguindo com o propósito de compreender a função do discurso, desconstruí-la e propor alternativas, buscaremos desenvolver uma outra posição para este cotidiano escolar no espaço da pesquisa. Isso porque “inferimos, da análise, que estes problemas (do cotidiano) é que possuem ou poderiam possuir o potencial de desconstruir os modos de construção” do discurso em Administração Escolar.

2

FORMAÇÃO, FUNÇÃO E FORMAS DE PROVIMENTO DO CARGO DO ADMINISTRADOR ESCOLAR: O CONCEITO OPERANDO NO COTIDIANO ESCOLAR

Historicamente, no âmbito da escola de qualquer nível ou modalidade, a formação do administrador, a função exercida na organização escolar e a forma que ele chegou ao cargo ou função¹ se apresentaram intimamente interligadas. Demonstrarei essa constatação por meio do relato de algumas atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas durante esses 18 anos.

Em relação às atividades de ensino, há alguns anos, ao iniciar a disciplina que ministro no segundo ano do curso de Pedagogia, “Administração Educacional: teoria e prática”, lanço uma questão mais ou menos assim: “se trocássemos os lugares de trabalho de um administrador de empresa e um administrador de escola, levando um a realizar a atividade do outro, o que vocês acham que aconteceria? Quem se sairia melhor?” Peço que os estudantes discutam as questões em grupo e, em seguida,

1 Trarei sempre cargo ou função porque os diretores de escola podem ter um cargo se forem concursados, mas, se indicados ou eleitos, eles exercem uma função gratificada, sendo o cargo de origem professor. Essa diferença de terminologia é importante porque também revela relação direta com a formação e função deste profissional.

socializamos as considerações, sintetizando no quadro algumas conclusões. Trata-se de uma atividade muito rica porque, ainda no segundo ano do curso, e sem leituras sobre o assunto, a primeira ponderação que surge, normalmente, refere-se à complexidade da escola para a atividade administrativa. As diferentes colocações dos estudantes indicam que o administrador escolar tem de dar conta de um social adverso, de desigualdades profundas, sem “poder” de contratação ou escolha de seu público etc. O objetivo da atividade é que eles me relatem o que conhecem sobre Administração Escolar, mas, sobretudo, sintetizar alguns conteúdos que serão lidos e fundamentados durante o curso, por exemplo, que na Administração empresarial é mais simples e diretiva a formação do profissional – Administração de empresas; é também mais simples a função exercida – o lucro; e a forma que esse profissional chega em sua função – entrevista ou processo seletivo com critérios objetivos. Não que sua função não tenha a complexidade inerente a qualquer função profissional em nossa sociedade, mas a ideia é que, ao falar da escola, trazemos um conteúdo histórico complexo de sua função na sociedade, um processo de descentralização que impõe uma enorme diversidade entre estados e municípios quanto à forma de provimento do cargo/função deste profissional e, também, um histórico de formação do administrador escolar complexo e carregado de contradições. A atividade demonstra as relações históricas entre a formação, a função e a forma de provimento do cargo ou função deste profissional da educação e vai sendo fundamentada ao longo do desenvolvimento dos conteúdos da disciplina, com a leitura e debate dos autores clássicos da área.

Nas atividades de pesquisa, as três temáticas se apresentaram articuladas desde o desenvolvimento da pesquisa que focalizou a trajetória do conhecimento em

Administração Escolar. A preocupação de fundar uma associação que discutisse o assunto era, especialmente, a necessidade de construir Teoria que subsidiasse a formação do profissional e o exercício de sua atividade na escola (Ribeiro, 1952; Anpae, 1961). Entretanto, naquele momento, como ainda não havia formação específica e, conseqüentemente, profissionais para o exercício nas escolas, a questão da forma de provimento não era discutida. As relações do desenvolvimento teórico da área e também das conquistas legais para sua profissionalização, conforme veremos adiante, agregaram à discussão também a terceira temática – forma de provimento do cargo do administrador escolar.

As atividades de extensão também me conduziram à problemática aqui apresentada. Ao desenvolvermos projeto de extensão focalizando a formação continuada dos administradores escolares, tanto a temática da função como a da forma de provimento apareceram conjuntamente. Em um primeiro projeto de extensão, desenvolvido no município de Garça/SP (distante aproximadamente 30km de Marília), pudemos trabalhar durante um ano a temática do projeto político-pedagógico das escolas, com um grupo de diretores, os quais levavam para a escola as discussões e traziam em nossas reuniões as demandas de suas comunidades. No momento de concretizar o trabalho nas escolas, houve eleição para prefeitura do município e conseqüente alteração da Secretaria de Educação e, também, da maioria dos diretores de escola. Aqueles profissionais da Educação com os quais firmamos parceria, no âmbito da Secretaria de Educação e no âmbito da escola, voltaram para a sala de aula e tivemos de encerrar o desenvolvimento do projeto.

No âmbito da pesquisa, dois anos após ingressar como docente, em 2007, o curso de Pedagogia passou por uma reestruturação em âmbito nacional que afetou diretamente

a formação do Administrador Escolar e minha atuação profissional nesta formação (que será mais bem discutida no desenvolvimento do capítulo) e, por isso, passamos a discutir, no âmbito da Anpae, as diversas facetas implicadas nas diferentes propostas de formação e suas implicações na função exercida por este profissional. A discussão da temática com os colegas associados culminou com minha participação na autoria de artigo publicado sobre a temática na *RBPAE* (Machado; Maia, 2007). Na pesquisa, também, paralelamente ao desenvolvimento do projeto de extensão, desenvolvi estudos a respeito da formação continuada oferecida pelo governo do estado de São Paulo, constatando, sobretudo, as divergências entre as demandas do cotidiano e o conteúdo oferecido pelos cursos. Em relação à formação inicial, uma orientanda de mestrado desenvolveu pesquisa sobre o processo de reestruturação do curso de Pedagogia da Unesp/Marília, integrando as temáticas postas aqui em uma perspectiva de estudo da escola, a qual será trazida para análise logo em seguida (Oliveira, 2012; Oliveira; Abdian, 2013).

O conjunto desses acontecimentos me conduziu a construir um projeto de pesquisa no ano 2009 com o título: “Formação, função e formas de provimento do cargo do Administração Escolar: questões históricas e atuais”, cujo objetivo foi analisar questões históricas e atuais relacionadas à temática e suas possíveis implicações na qualidade de ensino da escola pública e problematizar a literatura da área, tensionando-a com as propostas e práticas de gestão da educação. Concomitantemente ao desenvolvimento deste projeto de pesquisa que envolveu estudantes de iniciação científica, mestrandos e doutorandos, realizei a pesquisa de pós-doutorado, sob a mesma temática, comparando dois municípios cujas formas de provimento do cargo/função do administrador escolar são diferentes: São Leopoldo/RS que historicamente faz

eleição da equipe diretiva e Marília/SP que tem diretores indicados e, gradativamente, foi empossando diretores por meio de concursos públicos, forma predominante atualmente. Os estudos utilizaram a abordagem da pesquisa qualitativa (Ludke; Andre, 1986), a análise de conteúdo (Bardin, 1977; Franco, 2003) e, especialmente a de pós-doutorado, também a análise comparada (Thomas; Bray, 2000). O material analisado nestas pesquisas foi bastante extenso, pois envolveu análise de obras clássicas sobre as temáticas, entrevistas com integrantes de todos os segmentos – alunos, responsáveis, funcionários, equipe de gestão, docentes – de diversas escolas, levantamento, sistematização e análise de documentos de âmbito federal, estadual e municipais.

Por fim, minha experiência na gestão do Programa de Pós-graduação em Educação (2017-2020) me indicou estreita relação entre as temáticas. As funções de gestão na universidade são por meio de eleição e não necessariamente os professores têm a formação na Educação e/ou Administração Escolar, o que para mim fez total diferença no exercício desta atividade. Ainda não consigo transportar de forma objetiva as concepções que permearam minha vivência no exercício da função de administradora/coordenadora de um programa, e talvez isso se deva, exclusivamente, pela minha atual concepção da relação teoria e prática (que será exposta no último capítulo), mas foi bastante gratificante durante os quatro anos ouvir de ex-alunos da graduação, que estavam cursando mestrado ou doutorado entre os anos 2017 e 2020, colocações como: “há muita coerência entre o que você ensina e o que está sendo feito aqui”.

O objetivo deste capítulo não será trazer os resultados dessas pesquisas, já que eles foram publicados em dissertações, teses, artigos e capítulos de livros, mas, sim, trazer uma síntese analítica das três temáticas com foco na

problematização lançada na Introdução: qual função tem exercido o discurso em Administração Escolar no Brasil, em especial, o conceito de Administração Escolar? Para isso, a análise será norteadas por duas categorias principais que, de certa forma, foram indicadas no capítulo anterior: como, no momento do desenvolvimento das pesquisas, concebíamos o “cotidiano escolar” e quais foram os limites que essa compreensão foi nos impondo para o avanço de nossas produções acadêmicas; quais as repercussões, ou melhor, quais as funções que o “conceito de Administração Escolar” exerceu no desenvolvimento dessas práticas de pesquisa? Sendo assim, o objetivo central é analisar a função do discurso nas minhas práticas de pesquisa em Administração Escolar.

Optei por desenvolver, primeiramente, a temática formação do profissional da Administração Escolar e suas relações com as concepções de sua função e transversalizar essa análise com as duas categorias: conceito de Administração Escolar e cotidiano escolar. Em seguida, analiso as possibilidades de provimento do cargo do administrador escolar e suas relações com sua função profissional, também procurando sustentar a análise com as duas categorias, mas trazendo dados das realidades escolares cujas formas de provimento apresentam-se diferentes. Finalizo o capítulo trazendo desafios teórico-metodológicos que foram postos para nós a partir da identificação dos limites detectados com o desenvolvimento das pesquisas. Para essa construção, prosseguiremos com o referencial teórico que tem nos acompanhado desde a construção da problemática proposta no livro.

Formação e função do administrador escolar: síntese analítica e o conceito operando

As temáticas formação e função do administrador escolar não são recentes e foram, de certa maneira, trabalhadas conjuntamente pelos diferentes autores que ofereceram suas contribuições para a área da Administração Escolar. Elas ganharam novos contornos com a criação da Anpae (1961), pois, além da preocupação circunscrita à natureza e função da Administração Escolar, os anpaeanos lançaram discussões profícuas sobre a formação desse profissional.

Teixeira (1968, p.09-10), um dos seus fundadores, atribuiu semelhanças entre o profissional da saúde e o profissional da educação, pois, para ele, “[...] se ao médico cabe cuidar da saúde humana, ao educador cabe cuidar da cultura humana [...]”. Entretanto, ressaltou que são muito diversos os padrões entre um e outro campo de trabalho, “[...] a preparação do médico fez-se sempre dentro dos mais altos padrões humanos [...] jamais o profissional da saúde, ou seja, aquele cujo saber o habilita a cuidar responsávelmente do paciente, admitiu quebrar-se o padrão de seu preparo e sua especialização”. O autor (1968, p.10-11) menciona que “[...] por maiores que fossem as necessidades do ponto de vista do número e da quantidade, a medicina não abdicou do direito de exigir para seu exercício condições adequadas”, por sua vez, não podemos dizer o mesmo a respeito da educação, pois “[...] embora seja, nos países desenvolvidos, extraordinária a sua expansão, não chegamos a nenhum excesso de educados no planeta, nem podemos afirmar que os educados sejam efetivamente educados”. Entretanto, reconhece os limites da comparação, já que “com a saúde, todo o problema está em *readquiri-la*. Com a cultura, o problema é sempre o de *adquiri-la*”.

Sendo assim, para que o trabalho do profissional da educação seja de excelência é preciso, para ele, preparar o professor como preparamos os médicos, além disso, defende a docência como base para a formação do administrador escolar porque

Administração de ensino ou de escola não é carreira especial para que alguém se prepare, desde o início, por meio de curso especializado, mas, opção posterior que faz o professor ou o educador já formado e com razoável experiência de trabalho, e cuja especialização somente se pode fazer em cursos pós-graduados. (Texeira, 1968, p.14)

Finalmente, Teixeira (1968) defende a formação do administrador escolar em nível de pós-graduação, cabendo à graduação oferecer cursos de iniciação ou de informação, destinados a familiarizar o professor com aspectos de Administração de escola e do ensino.

Já para Ribeiro (1968, p.21-22), a Administração Escolar pode apresentar-se com natureza e função diversas, pois depende de como o sujeito pretende conhecê-la para exercer a função, na medida em que pode se envolver com a solução de “[...] problemas administrativos, ou pode ensiná-la a outros que possam vir a profissionalizar-se na sua área; ou, simplesmente, para estudá-la, investigá-la, ‘especular’ a seu respeito”. Para o autor “todo empreendimento humano se estabelece em função de uma filosofia e se desenvolve segundo uma linha política de ação” (Ribeiro, 1968, p.28). Este autor defendeu que o administrador escolar não precisa ter sua formação na docência, uma vez que a Administração Escolar é um ramo da Administração geral. Na medida em que a escola é um “empreendimento de interesse público”, pode ser concebida, para ele, como uma “grande empresa do Estado”, por isso, pode-se estudar a

“Administração que seja aplicável à escola como a qualquer outro tipo de empresa”.

A formação do administrador escolar é pensada, também, em conjunto com a formação do pedagogo e, nestas primeiras ideias, há divergências explícitas entre Ribeiro (1968) e Teixeira (1968). Na perspectiva do primeiro, não havia necessidade de o profissional administrador ser pedagogo formado e nem ter exercido a atividade profissional de professor, já para o segundo, antes de tudo, por ser uma atividade pedagógica, que está a serviço do professor, o administrador precisa ter uma sólida base pedagógica, oferecida no curso de Pedagogia para, posteriormente, optar por outros cargos em sua carreira, fazendo cursos de especialização. Como Anísio Teixeira fez sua importante participação no Simpósio que fundou a Anpae (1961), publicando sua fala no primeiro Caderno de Administração Escolar, mas estava ligado a outras atividades que não àquelas voltadas à formação de pedagogos, como professor universitário, a posição de Ribeiro (1968) e seus seguidores/assessores (BREJÓN, 1968; Mascaro, 1968) foi predominante e acompanhou por anos as discussões na área. Em resumo: o administrador escolar deve ser um profissional tecnicamente formado para ocupar este cargo, com conhecimentos específicos, advindos da Teoria Geral da Administração e adaptados à Administração Escolar.

Essas discussões da Administração Escolar relacionadas à formação do profissional administrador escolar têm estreita relação com aquelas a respeito da formação do pedagogo, historicamente controversas e polêmicas.

Alguns pesquisadores (Brzezinski, 1996; Silva, 2003; Castro, 2007) dedicaram-se aos estudos relacionados à construção da identidade do Pedagogo e do curso de Pedagogia e este movimento é bastante complexo, sendo que, durante muito tempo, foi objeto de reflexão dos

movimentos dos educadores e se fortaleceu em 1980 com a 1ª Conferência Brasileira de Educação, na qual foi criado o Comitê Pró-Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura, este se transformou, em 1983, em Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores (Conarcfe) – que, por sua vez, em 1990, constituiu-se na Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope). Desse movimento, surgiram duas principais ideias: a formação do educador tendo como eixo principal a formação para a docência e a defesa de uma base comum nacional.

Em um primeiro momento, o curso de Pedagogia foi criado pelo Decreto Lei n.1190/1939 com o objetivo de formar o técnico em educação e sua estrutura curricular seguia o esquema 3 + 1 significando três anos de bacharelado e um ano de licenciatura (disciplinas de Didática). Já a formação específica do administrador escolar surge com a formação de professores nos Institutos de Educação, como cursos *post-graduados* ou pós-normal (1930), com duração de dois anos, devendo o candidato ao curso de Administração Escolar apresentar no mínimo três anos de práticas docentes.

No período de 1969 a 2006, foram publicados inúmeros Pareceres, Resoluções e Indicações, em âmbito nacional, sobre a formação dos profissionais da Educação, além de documentos das entidades e/ou associações de educadores, com destaque para Anped; Anpae e Anfope. O número temático da *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação* (RBP AE, 2007) listou 47 documentos legais e 18 manifestações das entidades, logo após a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais que alteraram a proposta do curso de Pedagogia vigente entre 1969 e 2006, como será visto adiante.

Entre as décadas de 1960 e 1970, 3 documentos legais, de âmbito nacional, marcaram o período. O Parecer CFE

n.252/69, trata dos mínimos de conteúdos e duração do curso de Pedagogia; Resolução n.2/69, fixa os mínimos de conteúdo e duração do curso de Pedagogia e Lei n.5.692/71, fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. O curso de Pedagogia teve sua regulamentação definida pelos Pareceres do CFE n.251/62 e n.252/69.² O primeiro fixou o mínimo de conteúdo e duração do curso de Pedagogia e o segundo aprovou uma nova concepção e regulamentação para este curso, que passou a formar predominantemente os especialistas em Educação por meio de habilitações (supervisor escolar, orientador educacional, administrador educacional, inspetor escolar, etc.) e a integrar, portanto, uma parte comum e outra diversificada. Na década de 1970, a Lei n.5.692/71 afirmou que a formação de docentes para atuar no ensino de 1º e 2º graus deveria realizar-se em habilitação específica obtida em curso de licenciatura plena em nível superior. Já a formação do especialista em Educação (administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores) deveria realizar-se em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação. E a admissão desses profissionais deveria ser feita por meio de concurso público de provas e títulos, entretanto, destacava também que quando a oferta de profissionais habilitados para função de administradores de um sistema de ensino for insuficiente, será permitido que essa função seja exercida por professores com experiência de magistério e habilitação para o mesmo grau de ensino.

2 O primeiro regulamenta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.4024/61, o segundo regulamenta a Reforma Universitária, Lei 5.540/68, que fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior, podendo ser compreendido como mais um aparato coercitivo do Estado durante a ditadura militar, que deve início com o Golpe Militar de 1964.

Na década de 1990, a discussão é retomada com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) que determina um novo *locus* de formação docente, os Institutos de Educação Superior e menciona, em seu art. 64, que a formação do especialista em Educação poderá ser feita em cursos de Pedagogia ou de pós-graduação. O Decreto Presidencial n.3276 de 1999, em conjunto com a LDBEN, retira o direito de formar professores para a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental, função atribuída “exclusivamente” aos Cursos Normais Superiores. Diante das pressões dos diversos movimentos da sociedade relacionados à educação, o Conselho Nacional de Educação na sessão do Conselho Pleno, realizada em dezembro de 1999, constituiu Comissão Bicameral para examinar e oferecer sugestão ao Decreto n.3.276/99. Após o exame, sugeriu que o Conselho Pleno encaminhasse nova redação para o § 2º do artigo 3º, na forma do Decreto n.3.554/00, que passou a vigorar com a seguinte redação: “§ 2º A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, far-se-á preferencialmente em Cursos Normais Superiores.”

As discussões referentes ao assunto e as diferentes leis que permearam o período, que culminou com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de Pedagogia em 2006, foi perpassado por lutas das entidades que, de certa forma, tiveram alguns aspectos contemplados no texto das novas Diretrizes.

Em importante documento, a Anfope (1999) questiona a constituição dos Institutos Superiores de Educação porque, sobretudo, retirariam o foco das questões fundamentais sobre a formação dos profissionais da educação, entre elas, a valorização da integração entre ensino, pesquisa e extensão e o aprimoramento e ampliação

de oferta de vagas em universidades públicas. Várias outras manifestações marcaram o período entre os anos de 1996 e 2006, uma delas foi a publicação conjunta da Anped, Anfope, Anpae, Forumdir, Cedes, Fórum Nacional em defesa da Formação de Professores que exigiu a definição de política nacional de formação dos profissionais da educação que contemplasse, sobretudo, sólida formação inicial; condições de trabalho, carreira digna e formação continuada como direito dos professores e responsabilidade do Estado.

Os principais pontos de defesa das entidades foram: docência como base do curso de Pedagogia, o eixo da formação do pedagogo é o trabalho pedagógico, escolar e não escolar e o curso de Pedagogia como uma Licenciatura e um Bacharelado, considerando que forma o profissional da educação atuante no ensino, organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais.

A Comissão de Especialistas encaminhou um Documento das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, ao CNE, em junho de 1999, já que a Secretaria de Educação Superior (Sesu) e a Secretaria de Ensino Fundamental (SEF) “resistiram terminantemente ao envio deste documento ao CNE, pois o interesse maior das duas secretarias do MEC era estabelecer diretrizes para o Curso Normal Superior, criado pela Lei n.9.394/1996” (Brzezinski, 2007, p.240).

Neste documento, o perfil do pedagogo era estabelecido no sentido de ser um profissional para atuar no ensino, na gestão da escola e dos sistemas e na produção do conhecimento tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade. Após a elaboração desta Proposta, não houve manifestação do CNE que se posicionou em março de 2005 por meio da divulgação de um Projeto de Resolução que, além de não levar em consideração as Propostas de Diretrizes Curriculares de maio de

1999 e abril de 2002, “[...] reduzia o Curso de Pedagogia à licenciatura para a formação de professores para a educação infantil e escola básica, tirando dele a competência de formar os profissionais da educação, explicitada no artigo 64 da LDB” (Castro, 2007, p.216). Depois de uma série de negociações das entidades de classes e associações científicas com o CNE, em 13 de dezembro de 2005, foi aprovado o Parecer CNE/CP n° 5/2005 que instituiu as DCN para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Levada em conta a incoerência do Parecer em relação ao artigo 64 da LDBEN³, por não se referir à formação dos profissionais da educação, foi proposta pela Comissão Bicameral do CNE uma emenda retificativa e aprovado em 21 de fevereiro de 2006 o Parecer CNE/CP n° 3/2006 que foi um reexame do Parecer CNE/CP n° 5/2005.

Em 15 de maio de 2006 aprovou-se a Resolução CNP/CP n° 1 que instituiu as DCN para o Curso de Graduação em Pedagogia. No documento consta que

O Curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (Brasil, 2006)

Do movimento exposto, que não encampa a complexidade das discussões do período, é possível indicar que

3 Art. 64 – A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

houve incorporação das propostas dos pesquisadores no documento final das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Para a Administração Escolar, o principal desdobramento foi a extinção das Habilitações para a formação específica do diretor de escola, sendo sua formação integrada à formação do pedagogo generalista, habilitado para o exercício do magistério da educação infantil ao ensino médio, modalidade normal, e participação na gestão das escolas e dos sistemas.

A respeito desse debate sobre as alterações no curso de Pedagogia e os desdobramentos para a formação do administrador escolar, Calixto (2010), no âmbito do Cepae, realizou síntese analítica dos textos publicados para encontrar pontos de semelhanças e diferenças entre os pesquisadores e teceu algumas conclusões importantes. Todos os autores, independentemente das especificidades de suas abordagens, defendem que a formação docente deve ocorrer no ambiente universitário, no qual pesquisa, ensino e extensão ocorrem concomitantemente. Dos artigos, apenas três contemplam diretamente a formação do administrador escolar (Werle, 1992; Brzezinski, 1996; Machado, 2000). Werle (1992, p.90) defende que a formação do especialista se desenvolva com base em uma racionalidade prática e não com base em uma racionalidade técnica, em nível de pós-graduação *lato sensu*. Brzezinski (1996) defende que o administrador escolar deve ser capaz de desenvolver novas formas de gestão (colegiada e participativa), ressalta que há uma tendência para se transferir a formação do administrador escolar para o nível de pós-graduação *lato sensu* e Machado (2000), baseando-se nas ideias Teixeira (1968) a respeito da especificidade da Administração Escolar, da formação do profissional e ensino da área, ressalta que o autor defendia a formação do administrador escolar em nível de pós-graduação, por entender que as demais funções na área da Educação

são desdobramentos da docência. Assim, para a autora, docência deveria ser a base da identidade profissional de todo educador e os diretores escolares deveriam ser formados em nível de pós-graduação, o que também é defendido pelas duas autoras anteriores. O problema maior se faz quando pensamos no funcionamento dos sistemas estaduais e municipais ao estabelecerem, por exemplo, as formas de provimento deste cargo/função: se a exigência é, por exemplo, uma licenciatura para ser eleito ou indicado, não necessariamente este profissional terá cursado ao menos disciplinas que dizem respeito à sua atividade profissional; por outro lado, se a exigência for a licenciatura em Pedagogia para prestar um concurso para diretor de escola, por exemplo, não há garantia de que esse profissional em exercício venha a fazer pós-graduação. Ou seja, há uma perda significativa da temática como uma área específica do conhecimento em Educação.

Nesta perspectiva, inúmeros autores, após a publicação das DCNs, (Brzezinski, 2007; Machado; Maia, 2007; Kuenzer; Rodrigues, 2007), concordam que a docência deve ser a base da formação de todo profissional da Educação, mas alguns questionam se o currículo do curso de Pedagogia, nos moldes das DCNs, prepara realmente para docência, gestão e pesquisa. Machado e Maia (2007) realizam análise dos Pareceres publicados entre os anos 2005 e 2006, à luz da Constituição Federal (Brasil, 1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e Plano Nacional de Educação (Brasil, 2001), e questionam, sobretudo, que estar apto para “participar da gestão” é distinto de “gerir e administrar”. Neste sentido, alertam para a perda da especificidade de constituição da área da Administração Escolar, iniciada na década de 1960.

Ficam explícitas, portanto, alterações significativas quanto à formação do administrador escolar. Entre os finais dos anos 1960 e 1996 sua formação se fez em

Habilitações no curso de graduação em Pedagogia que, ao proporcionarem a inserção em uma área específica, possibilitavam o exercício profissional mediante concurso público de ingresso⁴ que o certificavam dos conhecimentos adquiridos para a sua atuação. Após ampla luta dos educadores e sendo aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, em 2006, inicia-se um novo modelo de formação pautado na forma do generalista, ou seja, o professor/docente apto ao exercício do trabalho pedagógico escolar e extraescolar, à participação na gestão e a realizar pesquisas.

Este movimento das associações e entidades educacionais para a garantia da base docente na formação do profissional da educação assim como a necessidade dessa formação em curso superior caminhou junto com a tendência da subárea Administração Escolar que, do final dos anos 1970 em diante, passou a valorizar a dimensão política da atividade administrativa, inclusive, retirando do centro a necessidade de um profissional da Administração Escolar ou diretor de escola. Paro (2010, p.777-778), por exemplo, diz que “é preciso contemplar maneiras de conceber a direção escolar que transcendam a forma usual de concentrá-la nas mãos de apenas um indivíduo, que se constitui o chefe geral de todos”, pois “parece vantajoso a direção ser exercida por um colegiado diretivo, formado por três ou

4 No Brasil, historicamente, há diferenças na forma de provimento do cargo do administrador escolar antes mesmo da publicação da LDBEN (BRASIL, 1996). Como as escolas de educação infantil, fundamental e médio são de responsabilidade dos estados e/ou dos municípios, estes decidiram suas formas de escolha dos diretores, sendo que a publicação da LDBEN veio legitimar a autonomia desta decisão que já se fazia presente de forma diferente nas regiões. Por exemplo, nas escolas estaduais do Rio Grande do Sul, a eleição de diretores se fez antes mesmo da publicação da Constituição Federal de 1988, com início em 1985 (Castro, 2009), e nas escolas estaduais de São Paulo essa forma nunca se efetivou.

quatro coordenadores, que dividem entre si os encargos da direção, sem que nenhum seja o chefe absoluto do colegiado ou da unidade de ensino”. Tendo desenvolvido uma experiência de direção por meio de um conselho diretivo restrito em Aracaju (2006), o pesquisador argumenta que essa forma é mais vantajosa em termos políticos e pedagógicos por diversos motivos, entre eles, a maior dificuldade de a escola estar “sujeita a represálias” por estar sendo coordenada por uma instituição coletiva e não apenas um profissional diretor.

No entanto, pesquisas posteriores às citadas em 2007 (Barbosa, 2014; Barbosa, Abdian, 2013; Oliveira, Carvalho, Brito, 2020) problematizaram a atuação do administrador escolar diante dos limites impostos por sua formação inicial na graduação a qual, muitas vezes, não apresenta disciplinas e conteúdos destinados à compreensão da política, gestão e organização da escola para o exercício profissional. Barbosa e Abdian (2013, p.271), ao analisarem os projetos político-pedagógicos de cursos de Pedagogia de universidades públicas paranaenses, após a publicação das DCNs, constataram que são poucas as disciplinas que desenvolvem a temática teórica do ponto de vista histórico da Administração Escolar, evidenciando que isso “pode ser percebido pelo número de disciplinas específicas e pela forma desarticulada que conhecimentos estão distribuídos nas demais ementas analisadas, sugerindo fragmentação e pouca densidade teórica”; ao realizarem críticas às DCNs que focalizaram a instrumentalidade da gestão, as autoras destacam que elas resumem “a complexidade dessa área do conhecimento à participação no planejamento, na execução, na coordenação, avaliação de projetos e aplicação dos princípios da gestão escolar”, sendo que “tais direcionamentos estão claramente realçados na maioria das ementas”. Barbosa (2014, p.138) analisou 34 cursos de Pedagogia de universidades federais e

30 cursos de Pedagogia de universidades estaduais para mapear o espaço da Administração Escolar na formação do pedagogo e constatou que

41% da amostra oferta de 0 a 5% da carga horária do curso para o estudo e a prática da administração educacional, outros 41% ofertam de 6 a 10%, uma parcela de 11% dos cursos disponibilizam de 11 a 15% da carga horária e apenas 6% ofertam de 16% a 20% da carga horária. Além disso, nem todos os cursos que proporcionam conhecimentos na administração/gestão educacional ofertam estágio específico e obrigatório na área.

Além desses dados quantitativos, a autora analisou as ementas das disciplinas que compõem os cursos selecionados e indicou que, de modo geral, não há precisão a respeito do perfil do gestor, predominando a perspectiva do profissional da educação atuante junto à gestão. Ou seja, após as DCNs, a formação do pedagogo incluiu conteúdos de Administração Escolar para a participação na organização da escola e não mais a formação do profissional específico para o cargo ou função, sendo assim, “o teor de parte das ementas mais a quantidade de carga horária conduzem ao entendimento de uma formação com a tendência de ser simplificada e, desta forma, pouco capaz de preparar o profissional para atender às difíceis demandas da escola” (Barbosa, 2014, p.138).

Oliveira, Carvalho e Brito (2020) analisaram 74 matrizes curriculares de cursos de licenciatura que representaram parte significativa da formação inicial de profissionais que ocupavam a função de diretores de escola. As autoras já partiram do fato de que, no Brasil, há diferenças em relação à forma de provimento do cargo e, portanto, os diretores no momento da pesquisa poderiam ter cursado outras licenciaturas diferentes da Pedagogia.

A primeira constatação refere-se à discrepância entre os cursos quanto à importância atribuída às disciplinas de gestão escolar, indicando que os profissionais formados no curso de Pedagogia têm mais conhecimentos para atuar profissionalmente na função do que aqueles formados em outras licenciaturas. As autoras também indicaram a necessidade de aprofundamento das discussões referentes à gestão democrática, a problematização de em que medida ela vai além do estabelecido nas normas legais e, também e mais importante, “a necessidade de discutir o próprio *conceito de gestão escolar* e suas implicações para o trabalho docente, sobretudo, para a aprendizagem de todos os alunos das redes públicas de educação básica (Oliveira, Carvalho, Brito, 2020, p.491, grifo meu).

Com esse histórico fica evidente que o que está em questão é se o administrador escolar é um profissional que precisa ser preparado tecnicamente, por meio da formação inicial e/ou continuada em nível de pós-graduação, para o exercício do cargo ou função ou se a formação do profissional docente é suficiente para abranger as funções desempenhadas na organização escolar. Se considerarmos as discussões iniciais sobre o assunto, conseguiremos identificar a predominância da defesa da formação específica deste profissional e também de uma função específica decorrente da formação: ele é um mediador, com conhecimentos específicos (técnicos) para dar conta de forma eficiente dos processos e atingir os objetivos educacionais com eficácia pedagógica. Se considerarmos o contexto posterior, marcado por inúmeras discussões a respeito da identidade do pedagogo e do curso de Pedagogia, somadas aos aspectos relativos à predominância do referencial crítico na Administração Escolar e a ascensão do trabalhador coletivo, participação e gestão democrática, identificamos diferentes posicionamentos. No entanto, a Administração Escolar ainda é mediação para o alcance de fins

determinados por um referencial crítico/marxista. Nesta última perspectiva, a formação inicial do administrador escolar não se faz imprescindível, mas, sim, a formação crítica de todos os profissionais da Educação.

É preciso também colocar um aspecto do contexto político e econômico que incidiu diretamente na formação e função do administrador escolar, em especial, do final dos anos 1980 aos dias atuais. Como o assunto já foi debatido por inúmeros pesquisadores (Ball, 2006; Oliveira, 2005; Barroso, 2005, Krawczyk, 2008), não me estenderei na discussão, mas ela será trazida para articular as categorias anunciadas: o conceito de Administração Escolar e a nossa compreensão do cotidiano escolar nas pesquisas.

Os países passaram, nos últimos 30 anos, por uma profunda transformação nas formas de organização da provisão social que, segundo Ball (2006), significa dizer que as estruturas organizacionais, as formas de administração e de empregos têm sido sujeitas a mudanças. Na economia, pressupõe alterações na regulação do setor público que acarreta, entre outros aspectos, a privatização e a imposição de critérios do mercado no setor estatal. Os discursos que amparam o processo de reestruturação do setor público são o da “[...] excelência, efetividade e qualidade e a lógica e cultura do novo gerencialismo” (Ball, 2006, p.12), que enfatizam um modelo de organização centrado nas pessoas que são motivadas a produzirem “[...] qualidade e pelo esforço em busca da excelência delas mesmas” (Ball, 2006, p.13). Neste contexto, as corporações transnacionais adquirem poder em detrimento dos Estados nacionais, principalmente mediante a atuação das organizações financeiras e passam a exercer influência na administração e na regulação social e política mundial. No âmbito da educação nacional, conforme mencionado, autores como Silva Jr e Ferretti (2004) destacam que as reformas são executadas, principalmente a partir da década de 1990,

tendo como base o pragmatismo na política e o cognitivismo na pedagogia, tendo como base uma nova regulação das políticas educativas, que retira o Estado do seu papel executor e transfere para a sociedade a responsabilidade pela execução dos projetos.

Como desdobramentos, identificam-se, entre outros: centralidade à Administração Escolar, ao eleger a escola como núcleo da gestão; regularidade e ampliação dos exames nacionais de avaliação; a avaliação institucional e o incentivo à participação da comunidade nos processos de gestão, com a proliferação de conselhos com funções consultivas. Em relação às alterações na organização da escola, os diretores passam a ser considerados “[...] a principal carreira em que se dá a incorporação do novo gerencialismo, sendo crucial para a transformação dos regimes organizacionais das escolas” (Ball, 2006, p.13). Neste contexto, são incentivados cursos de formação continuada de diretores de escola com o principal objetivo de formar lideranças que conduzam, de forma eficiente e eficaz, as metas traçadas pela política educacional⁵. Estes cursos são comprados pelos governos federal, estaduais e municipais, com foco na liderança da escola e na gestão por resultados. No momento de escrita deste texto, por exemplo, recebi uma mensagem de orientanda de doutorado, também professora da rede municipal de Marília, dizendo que acaba de se inscrever no curso destinado aos professores

5 No âmbito do estado de São Paulo, por exemplo, o governo promoveu inúmeros cursos de formação de diretores entre eles, o Programa ProGestão, que já foi objeto de pesquisa – com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) – de aluna de iniciação científica (Calixto, 2007). Os resultados evidenciaram o descompasso entre as expectativas dos profissionais e os problemas das escolas e o conteúdo ministrado, com foco em aspectos empresariais.

no momento do Horário de Estudo Coletivo (HEC), denominado: Educação empreendedora⁶.

Bem, temos um conjunto de elementos suficientes para traçar um contexto de pesquisa sobre a formação de administradores escolares. Diante do que foi relatado, desenvolvemos estudos sobre a formação inicial do pedagogo, com foco no administrador escolar, e também sobre a formação continuada do profissional da educação que ocupa cargo/função de administração em escolas de educação infantil e ensino fundamental. Estas pesquisas serão objeto da próxima análise porque se propuseram a se constituir como alternativas ao que estava posto em termos metodológicos e políticos, sendo assim, seus resultados são importantes porque também nos indicaram limites de suas concepções e vivências.

Formação inicial do administrador escolar com foco na escola

No momento de aprovação das DCNs e das exigências de alterações do projeto político-pedagógico do curso de Pedagogia da Unesp/Marília, o Cepae vinha discutindo nossa concepção de cotidiano escolar na tentativa de conduzir nossas pesquisas de forma mais bem fundamentadas. Vários de nós já estávamos em campo, em diferentes escolas, coletando dados por meio de entrevistas, documentos e observações e considerávamos que não tínhamos respaldo suficiente, para além dos aspectos trazidos pela abordagem qualitativa de pesquisa e estudo de caso.

6 Evento organizado pelo Sebrae – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas com oferecimento de conteúdos referentes ao empreendedorismo aos professores de escolas públicas e particulares do 1º ao 9º ano do ensino fundamental.

Iniciamos uma incursão nos estudos sobre a escola como objeto de estudos das Ciências da Educação e, posteriormente, entendendo que se tratava do estudo do cotidiano escolar, buscamos novos caminhos metodológicos.

A construção do projeto integrado com o tema formação, função e provimento do cargo do administrador escolar oportunizou que uma das pesquisas integrasse o tema da formação inicial do profissional da educação com o estudo da escola, tendo como objetivo analisar o processo de reestruturação do curso de Pedagogia da Unesp/Marília, destacando as dificuldades e também as possibilidades de exercício da autonomia da gestão. Realizamos um amplo estudo da abordagem mesoanalítica que privilegia a escola como entre-dois – Estado e sala de aula –, espaço possível de construção coletiva de seus objetivos, como uma realidade em constante movimento, permeada por contradições (Nóvoa, 1995; Anpae, 1998) e, com estas ferramentas e suas propostas de “modelos teóricos”, procuramos entender o objeto de estudo.

Nosso pressuposto era o de que a escola, ao mesmo tempo que atende às exigências externas, neste caso, de reformulação da proposta do curso, faz um processo de negociação de seus próprios interesses, muitas vezes por meio de uma infidelidade normativa (Anpae, 1998), para atendê-los em detrimento daquilo que é determinado externamente. No desenvolvimento da pesquisa, nos deparamos com alguns problemas teóricos, entre eles, a pergunta: para que serve a administração desse processo? Ou seja, administrar para o que se essa atividade é posta a um determinado fim, conforme reiteradamente posto pela literatura da área? Resolvemos esse problema adotando como conceito de educação, ou melhor, os fins a serem perseguidos pela administração, o que era posto pela ordem discursiva: a educação para a constituição de sujeitos históricos e a escola para as

reais possibilidades de emancipação desses sujeitos e da sociedade (Saviani, 2007).

A hipótese estava construída, então, com base nesses pressupostos teóricos: a escola, no caso o curso de Pedagogia desta instituição, tem autonomia relativa para trabalhar entre as diretrizes externas e seus próprios compromissos político-pedagógicos em busca da constituição de sujeitos históricos e emancipados. Novamente, o desenvolvimento da pesquisa nos impôs limites também teóricos. Por um lado, o referencial mesoanalítico não oportunizou um olhar mais politizado e contextualizado da escola em análise fazendo com que buscássemos em outras fontes a história da gestão da universidade (Dal Ri, 1997) e que elas fossem coerentes com as finalidades educacionais adotadas. Por outro lado, ao operarmos com o conceito de Administração como mediação, conseguimos transitar entre o “isto” ou “aquilo”, também presente na perspectiva do estudo da escola.

As inúmeras entrevistas com os integrantes do processo de reformulação do curso, a análise dos documentos e o referencial, conjuntamente, permitiram que identificássemos não apenas inúmeros conflitos de perspectivas, desejos, posições políticas e pedagógicas, mas também a conclusão de que “a gestão do processo se direcionou ao consenso”, cujos limites se esbarraram

[...] no forte individualismo e corporativismo dos atores que, embora conscientes do reflexo negativo desses modelos de comportamento, trataram de garantir o espaço das respectivas áreas de atuação, colaborando para a manutenção de um trabalho desarticulado, o que, inclusive, contraria as prescrições das próprias DCNPs. (Oliveira; Abdian, 2014, p.543)

Identificamos que houve espaço para o exercício autônomo de decisões, mas, ao invés de pensar a formação que desejavam para o profissional pedagogo, houve predominio da manutenção de uma ordem já existente, que atendesse aos interesses individuais. Do ponto de vista da Administração Escolar, a mediação foi feita para fins individualistas e corporativistas, opostos à emancipação e formação crítica. Do ponto de vista da concepção de escola adotada, os modelos teóricos explicitados por Lima (1998) fundamentaram um ir e vir da análise, transitando os dados entre um e outro, na tentativa de enquadrar os discursos em um ou mais modelo(s).

A pesquisa foi muito elogiada institucionalmente, por parecerista *ad hoc* da Fapesp e dos periódicos para os quais enviamos textos, mas, para o Cepae, ficaram algumas questões não resolvidas e que nos permitiram seguir pesquisando em uma perspectiva autocrítica. Com ela, questionamos: quais os limites impostos por nosso referencial? Por que Lima (1998) nos funcionou mais tecnicamente, em termos procedimentais, e tivemos que buscar “fora” de sua abordagem algo que nos conduzisse? Se Administração é mediação para um fim, é possível sair desse esquema de causa-efeito? Posteriormente, voltaremos às perguntas na tentativa de respondê-las, mas, antes, é importante somar outra análise de pesquisa realizada no âmbito da formação continuada de diretores de escola.

Formação continuada dos administradores escolares e Administração como mediação

Com o propósito de desenvolver uma alternativa à formação continuada de administradores escolares apresentada pelos governos os quais privilegiam a perspectiva empresarial, realizei, entre os anos 2009 e 2012, em

conjunto com a professora Elianeth Hernandez vinculada também ao Dase, projeto de extensão junto à Secretaria de Educação Municipal de Assis/SP e, posteriormente, junto às comunidades de quatro escolas cujos administradores participaram da formação.

Destaco dois objetivos principais do projeto. O primeiro era tentarmos aproximar a universidade da escola por meio de um trabalho que privilegiasse a concomitância de duas ações: a problematização das práticas (da universidade e da escola) e o diálogo. Para isso, utilizamos uma perspectiva de educação freiriana que a concebe como “comunicação, diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (Freire, 2010, p.69). Com essa aproximação, o segundo objetivo foi o aprendizado mútuo a partir da troca: a nossa prática de ensino e de pesquisa seria problematizada e as práticas das escolas e de seus administradores seriam problematizadas.

Durante um ano fizemos encontros quinzenais na Secretaria de Educação convidando todos os diretores que quisessem participar – sem obrigatoriedade – e levávamos conosco alunos do curso de Pedagogia e integrantes do Cepae. Nesses encontros, fomos nos aproximando dos problemas relatados pelos profissionais e construindo, juntos, uma possibilidade de trabalho que culminou com uma agenda voltada à construção de uma Lei que viabilizasse a construção e vivência do conselho escolar em todas as escolas, inclusive, as de educação infantil as quais historicamente estavam alijadas dos processos de participação na gestão do sistema e das escolas. Esse processo foi vivenciado e, em seguida, os diretores apresentaram a Lei ao Conselho Municipal de Educação, sendo aprovada e publicada. Finalizada essa etapa, algumas diretoras nos convidaram para fazermos a formação

de suas comunidades escolares e continuamos o trabalho nos reunindo com a equipe de professores e funcionários e a comunidade de quatro escolas para que os conselhos fossem compreendidos e montados de acordo com a Lei construída coletivamente durante o curso.

Para analisar os resultados do projeto, publicamos um artigo com o título *Gestão escolar democrática: concepções e vivências* (Abdian; Hernandez, 2012) o qual é dividido exatamente na ordem do seu subtítulo: inicialmente, desenvolvemos as concepções que nortearam a execução do trabalho e, em seguida, analisamos as vivências e “as reais possibilidades de uma prática escolar democrática”. Naquele momento, tanto o desenvolvimento do trabalho junto aos profissionais da educação como a construção do artigo foram feitos em coautoria com minha colega de departamento, mas, neste momento, a análise é de minha responsabilidade e exclusiva autoria.

A necessidade de fundamentar uma prática por meio de concepções norteadoras que antecedessem a vivência se mostrou, atualmente, um tanto contraditória, mas aceitável do ponto de vista do funcionamento discursivo da área. Fundamentamos o desenvolvimento metodológico do trabalho em Freire (2010) que nos ofereceu ferramentas sobre processo pedagógico, educação, relação universidade e escola, democracia, no entanto, no momento de construção do artigo, posterior ao desenvolvimento da pesquisa, sentimos necessidade de “recheiar” a primeira parte do texto com todo um discurso sobre educação holística, emancipatória e qualidade negociada da educação (Cury, 2008; Singer, 1996; Bondioli, 2004; Freitas, 2005). Mais do que isso, repetimos a construção teórica de Paro (1986) que pretendeu garantir a especificidade do processo pedagógico em detrimento do processo fabril com referencial marxista e colocamos a Administração Escolar como aquela que vai garantir as

“condições materiais a partir das quais se desenvolve a ação educativa e, neste sentido, a gestão escolar, no seu sentido clássico, apresenta-se como a mediação necessária” (Abdian, Hernandez, 2012, p.150). Em nosso caso, mediação para a emancipação dos sujeitos envolvidos com a formação.

Como estávamos subsidiadas por princípios dialógicos e problematizadores de Freire (2010) também pensamos a respeito da lógica científica e da lógica cotidiana e como elas poderiam conversar em um trabalho dessa natureza. Sendo assim, em Canário (1996) encontramos respaldo para a ideia que nos fortalecia, qual seja a que as “pesquisas acadêmicas precisam reconhecer algumas ideias para que possam se inserir em um novo paradigma, baseado, sobretudo, no reconhecimento de novas relações entre o pesquisador e o objeto pesquisado” [...] para isso, os pesquisadores precisam romper com a “ideia da existência de um *one best way*” e sinalizar para um conhecimento que explique o objeto e não diga o que ele deve fazer (Abdian; Hernandez, 2012, p.151). Seguindo nossa fundamentação teórica, já que falamos em cotidiano escolar, o definimos “não como sinônimo de dia a dia ou de prática social dos indivíduos, mas como o conjunto de atividades que caracterizam a reprodução dos homens singulares (Heller, 1977, p.19) “e que traz, para a educação escolar, a atividade de ser mediadora entre o cotidiano e o não cotidiano, isto é, entre a esfera das objetivações genéricas em-si e a esfera das objetivações genéricas para-si” (Duarte, 2007, p.41).

Após toda essa prática de apresentar as concepções que nos nortearam, relatamos nossas vivências por meio da análise de entrevistas com as diretoras e todo o processo de observação e concluímos destacando inúmeros aspectos que nos conduziram contra nós mesmas, em um olhar autocrítico. Com Freire (2010) destacamos

que aprendemos democracia pela prática da participação, mas questionamos se nossa constituição como sujeitos democráticos era compatível com as demandas do desenho metodológico porque mesmo as inúmeras vezes que os profissionais nos mostraram que queriam se centrar nos aspectos relativos às suas práticas cotidianas, o “desejo de fortalecer as bases teóricas de orientação sobre as prática” se sobressaía e utilizávamos a mesma lógica no planejamento dos próximos encontros. Apontamos, por fim, as possibilidades de “construção de práticas escolares democráticas, que contribuam com a emancipação social de sujeitos também democráticos” (Abdian; Hernandez, 2012, p.159) por meio de formação continuada que envolva o trabalho integrado entre universidade e escola.

Esse relato teve a função de contextualizar a análise que farei do referencial que sustentou nossa prática de pesquisa, com recorte especial para a concepção de cotidiano e o conceito de Administração Escolar.

Todo o processo vivenciado foi muito rico, mas, hoje, me pergunto: por que a necessidade de utilizarmos outros autores na construção do artigo? Paulo Freire nos oferecia teórica e metodologicamente as ferramentas necessárias para a construção de nossa análise da vivência, mas algo (seriam nossos pares e nós mesmas institucionalmente falando) liga o sujeito – pesquisadoras – à ordem do discurso e faz com que haja sua proliferação com os procedimentos que garantem seu autocontrole (Foucault, 2014).

Sendo assim, a respeito do conceito de Administração Escolar, trouxemos a definição da perspectiva crítica que, como vimos, é a mesma da perspectiva oponente e, dessa forma, trazendo a conceituação, racionalizamos todo um processo administrativo (do projeto, da pesquisa e da vivência) que tinha potência política, pedagógica, cultural e emocional para muito mais.

Um episódio me marcou muito no sentido de ilustrar essa prática teórica: quando fomos a uma das escolas, a professora Ana Clara Nery, pesquisadora em História da Educação e docente do curso de Pedagogia nos acompanhou nas atividades porque já havia realizado trabalho conjunto comigo em outro município e passou a integrar essa equipe. Foi uma reunião com os professores da escola e, em um primeiro momento, trabalhei exatamente a especificidade da Administração Escolar com base na comparação que Paro (1986) faz entre o processo de produção pedagógico e o processo de produção fabril, demonstrando por meio de três aspectos (saber, produto, papel do aluno) que o modo de produção capitalista não se generaliza na escola e é aí que reside a potência do trabalho da educação escolar e da Administração posta em função dos fins de transformação da sociedade. Quando voltávamos para Marília, Ana Clara questionou: há apenas essa forma de compreensão da especificidade do trabalho pedagógico (ou da escola) na Administração Escolar? Uma simples e ingênua pergunta que ficou sem resposta naquele momento e que ecoa desde lá: como podemos pensar a especificidade da Administração Escolar se não com a comparação dos objetivos da empresa e da escola e a partir de elementos objetivos e racionais que integram o processo, em uma comparação materialista? Se a educação escolar é imaterial como os autores da teoria crítica reiteram (Paro, 1986; Saviani, 2007, Duarte, 2007), como podemos separar com precisão a materialidade (Administração) para garantir a imaterialidade (processo pedagógico)?⁷ Por fim, se não conceituássemos Administração como meio racional para se atingir fins, será que poderíamos enxergar aspectos que não enxergamos em

7 Esta questão da materialidade e imaterialidade ou não materialidade será desenvolvida no próximo capítulo.

nossas práticas de pesquisa e no cotidiano das escolas? O que é, afinal, a Administração Escolar?

Sobre o segundo ponto, a categoria cotidiano escolar, tenho que relatar outra prática que ilustra a análise. Nas aulas de pós-graduação em que trabalho perspectivas teórico-metodológicas de análise do cotidiano escolar, passando por três conjuntos de autores e analisando os limites e possibilidades que eles nos oferecem, peço que os mestrandos e doutorandos leiam esse artigo (Abdian; Hernandez, 2012) e destaquem possíveis inconsistências metodológicas. Essa atividade é muito interessante do ponto de vista metodológico para os pesquisadores em formação porque eles conseguem se colocar na pesquisa e identificar os limites impostos pelo próprio conjunto de autores citados. Nesta pesquisa, em específico, como disse anteriormente, Freire (2010) conseguia contemplar todas as nossas demandas teóricas e metodológicas, inclusive sobre o cotidiano escolar que apresenta uma perspectiva oposta àquela que trouxemos no texto: a nossa e a do Freire (2010) é uma perspectiva de dia-a-dia, do que acontece durante a vida na escola e nos processos de aprendizagem, a prática social (negada por Duarte, 2007), pois foi neste cotidiano que se fez (e ainda está se fazendo) todo o processo de aprendizagem da participação, da democracia e do olhar para si.

Portanto, o conceito Administração Escolar e a categoria cotidiano escolar acompanharam os percursos das pesquisas relatadas e impuseram limites às análises no sentido de, hoje, eu conseguir identifica-los e problematiza-los no exercício de sua função no discurso em Administração Escolar.

Concurso, Eleição, Indicação ou Esquema Misto? Mais uma vez, o conceito operando

Embora o estado do Rio Grande do Sul já tivesse vivenciado o processo de eleição de diretores escolares antes da aprovação da Constituição Federal (Brasil, 1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), foi apenas após suas publicações que passou a existir uma variedade de formas de provimento do cargo/função do administrador escolar as quais, certamente, estão interligadas à formação e à função exercida por este profissional.

Cury (2008) aponta que as Leis tornam, por um lado, o Estado mais avaliador e centralizador na cobrança de resultados, mas, por outro, trazem aspectos de flexibilidade relacionados ao currículo, calendário escolar e decisões relacionadas à gestão democrática, entre elas, as diferentes formas de provimento do cargo do administrador escolar. Complementando essa ideia, Bonamino e Franco (2003, p.191) dizem que o foco da avaliação se deslocou do aluno para as redes de ensino “e impulsionou a redistribuição de responsabilidades administrativas, financeiras e pedagógicas entre o centro e a periferia.”

Werle; Thum; Andrade (2008, p.81) identificam que apesar de existirem movimentos de recentralização na Educação, há espaços legais que possibilitam a participação e fortalecimento de autonomia política dos governos locais. Mas é preciso considerar, segundo as autoras, que “possibilitar implica estabelecer, instituir, fundar, exige olhar inquisidor, que busca a forma de instaurar, desenvolver, retomar, reinventar procedimentos democráticos.” Neste contexto, a gestão democrática é garantida como princípio do ensino público (Brasil, 1988; Brasil, 1996) e sua compreensão e ações descentralizadas aos sistemas de ensino, entre elas, a forma mais democrática

considerada pelos sistemas para designar o administrador escolar em sua função ou cargo.

Como o Brasil é formado por mais de 5.500 municípios, é inviável um levantamento das diferentes formas de provimento em todos eles, no entanto, é possível termos uma ideia de como isso tem sido feito nos diferentes estados brasileiros. Mas, antes, é preciso indicar que não é uma opção imutável, já que, conforme mudam os partidos políticos no poder do governo estadual ou municipal, pode-se, também alterar a forma de provimento do administrador escolar, conforme mostrou pesquisa desenvolvida no Cepae a respeito da história dessa temática no estado do Paraná em comparação com o estado de São Paulo (Silva; Abdian, 2017).

Em 2015, o levantamento realizado por nós indicou que a eleição de diretores estava presente em nove estados; o esquema misto em 14 estados – processos que articulam eleição pela comunidade e provas específicas ou eleição pela comunidade e lista tríplice, ou, também, curso de capacitação que antecedem a eleição pela comunidade; e o concurso em três estados. A predominância do esquema misto indica uma série de aspectos que envolvem, por exemplo, a possível intervenção do governo local em cursos de capacitação anteriores ou posteriores à assunção ao cargo/função ou também a combinação entre critérios técnicos (de concurso) e políticos (de eleição da comunidade) (Silva; Abdian, 2017). Uma versão atualizada desses dados (2023), mostra que apenas o estado de São Paulo mantém o concurso como forma de provimento do cargo do administrador escolar e há predominância dos esquemas mistos entre os estados brasileiros, mas, alguns, ainda, mantém a indicação do governador/secretário de Educação para a função. Em âmbito nacional, a instituição do Plano Nacional de Educação com vigência até 2024 (Brasil, 2014) apresenta como uma das metas do governo

federal a de se conquistar a consulta pública para o cargo do administrador escolar em todos os sistemas educacionais do país, o que demanda continuidade de estudos nesta temática⁸.

A literatura da área é unânime quanto à eleição direta pela comunidade como a forma mais democrática para o exercício da função do administrador escolar (Paro, 2003; Dourado, 2001; Alves, 2009; Souza, 2006; Luce, Medeiros, 2006) e, normalmente, atribui ao concurso a forma mais danosa já que o diretor escolhe a escola, mas esta não escolhe o diretor e, além disso, mudam-se partidos políticos no governo e o administrador continua sendo um “preposto” (Paro, 2023) do Estado a serviço dos fins do partido em exercício, desempenhando uma atividade eminentemente técnica e burocrática.

Bom, já dissemos no início do capítulo como a formação, função e formas de provimentos estão articuladas em termos de práticas escolares e de pesquisa, cabe, agora, analisar essa integração em dois locais em que as opções são por formas de provimento do cargo diferenciadas, município de São Leopoldo com processo de eleição e município de Marília com concurso público. A pesquisa foi realizada em 2010 – sendo alguns de seus dados atualizados em 2023 –, com o mesmo referencial teórico-metodológico sobre o cotidiano escolar e o conceito de Administração das pesquisas anteriores. O estágio pós-doutoral teve a duração de seis meses no ano 2010 e, em seguida, construí o relatório da pesquisa ainda com uma análise bruta do material. Nos anos subsequentes, no âmbito do

8 Meta 19: Assegurar condições, no prazo de 2 anos, para a efetivação da gestão democrática da Educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.

Cepae e desenvolvendo a pesquisa que incluiu a avaliação em larga escala e a qualidade da educação escolar nas discussões, pudemos retomar os dados com novas análises, já que durante minha estadia no município do sul, pude levantar muita informação e documentação. Entre os anos 2012 e 2018, passamos a conceber a pesquisa como o local de “dar voz aos integrantes da escola na tentativa de caminhar em outra lógica, contrária àquela instaurada a partir da construção da ciência moderna, que vê e compreende o sujeito de forma fixa e como um receptáculo a ser preenchido” (Abdian; Andrade, 2015, p.133), sendo assim, foi no cotidiano escolar, por meio das observações e realizações de entrevistas que encontramos elementos para a compreensão dos conhecimentos produzidos na Educação. Entre esses anos de trabalho com aqueles dados e novos, coletados a partir das inúmeras idas às escolas no município de Marília, “consideramos que a política educacional e as normas não determinam exclusivamente as vivências escolares porque os sujeitos fazem política ao organizarem seu trabalho, ou seja, na escola também existe *política de gestão*” (Abdian; Andrade, 2015, p.133, grifo meu). Este destaque foi feito porque já pensávamos, em 2015, em novas perspectivas para a gestão, entre elas, a inter-relação com a política de uma forma a não exercer uma posição de subordinação.

A construção que se segue, contém dados e análises de um processo de pesquisa, ou melhor, da administração de pesquisa, que teve conclusões em 2010, novas análises entre 2015 e 2016, e um novo encaminhamento neste texto. Vamos aos dados, às análises e à torção das conclusões, pensando, sobretudo, na função do discurso em Administração Escolar.

Os contextos das pesquisas

Estive em quatro escolas públicas municipais em cada um dos municípios, sendo localizadas em regiões diferentes. Em relação à estrutura física, as oito escolas apresentaram-se mais ou menos do mesmo porte, atendendo de 700 a 900 alunos, a E2RS⁹ foi a única a ter o número superior de alunos e estar localizada no centro do município da região metropolitana de Porto Alegre e, juntamente com a E3P, não atendiam Educação de Jovens e Adultos à noite. No município paulista, todas as quatro escolas foram de 1º ao 5º ano e no município do sul, duas (E2RS e E4RS) atendiam os alunos do 2º ciclo, do 5º ao 8º ano.

As escolas têm prédios muito semelhantes, podemos até dizer que são padronizados em relação à pintura, distribuição das salas de aula, localização da sala da direção, refeitório, jardinagem e, inclusive, painéis com homenagem ao prefeito e à Secretaria de Educação. Nestas escolas não foi incomum os alunos se referirem à Secretária de Educação do município e seus contatos com ela em festas comemorativas da escola. Todas as escolas paulistas participantes da pesquisa localizavam-se em regiões periféricas, de difícil acesso, mas a E4P, apesar de se localizar em bairro que tem muito comércio, de fácil acesso de ônibus e vizinha de Escola de Educação Infantil municipal, foi a que mais apresentou queixas dos profissionais em relação à comunidade em termos culturais, econômicos e sociais. Entretanto, apesar também de estar por último em relação ao desempenho escolar (pelo Ideb), foi a escola do município que citou, nas entrevistas, trabalho efetivo de envolvimento da comunidade com a escola.

9 As siglas utilizadas são de fácil identificação E: escolar; Seguida do número (1 a 4); seguida da sigla do estado RS: Rio Grandes do Sul, P: paulista.

Em São Leopoldo, não percebemos prédios padronizados em termos estruturais e também organizacionais. Com rapidez, encontramos escola localizada na região central que se distinguiu das demais em termos estruturais, o que não foi possível de realizarmos no outro município, inclusive, quando questionamos à Secretária e ao Assessor sobre as condições culturais, sociais e econômicas das comunidades das escolas, eles afirmaram que todas (a Secretária destacou mais uma vez “todas”) atendem aluno de escola pública, não se diferenciam. Para eles, o que diferencia as escolas do município é, em primeiro lugar, o trabalho da gestão. Em São Leopoldo, percebemos disparidades em termos estruturais e diferenças em termos organizacionais entre as escolas, sendo que a E2RS apresentou espaço físico e equipamentos muito bons e é uma escola bastante procurada para matrículas. No outro município, todas as escolas têm demandas altas.

Em relação ao perfil dos professores, em termos de formação e tempo de atuação no magistério, destacamos, primeiramente, que duas das escolas do Sul atendem o 2º ciclo, portanto, entrevistei professores formados em Ciências e Letras, entretanto, lá também encontramos professores de 1º ao 4º ano com Magistério e cursando uma graduação sem ser a Pedagogia (Psicologia ou Letras). A realidade das escolas do estado de São Paulo é bastante diferente: todas as professores entrevistadas têm formação em Pedagogia com mais de uma Habilitação o que significa, na universidade que fizeram, pelo menos 5 anos de curso. Neste município, as professoras são, no geral, jovens de atuação no magistério (entre 1 e 12 anos) e no outro, entrevistei professoras com 3 anos de magistério, mas também com 22 e 25 anos.

Em relação à formação dos administradores e de outros integrantes da equipe de direção, pudemos constatar que,

no município paulista, todos os profissionais (quando entrevistados) tinham Pedagogia com Habilitação em Administração e/ou Supervisão Escolar, entre 12 e 23 anos de exercício do Magistério e entre 3 e 13 anos na atividade da administração, sendo três delas substitutas porque indicadas e, no município gaúcho, as duas primeiras tinham Pedagogia e Especialização em Gestão Escolar e, nas duas outras escolas, encontramos equipe administrativa constituída por Biólogo, formada em Letras e em Supervisão Escolar (E4RS) e equipe constituída por formanda em Pedagogia e Pedagoga (E3RS). O tempo de magistério é, em média, próximo ao anterior, exceto a D1RS que tem 30 anos de magistério e, na gestão, eles estavam há menos tempo devido à forma de provimento do cargo (eleição) que tem legislação a qual não permite recondução por dois mandatos. Entretanto, as duas primeiras diretoras estavam há mais tempo porque pegaram o período de interrupção do processo de eleição, mas não chegaram a ser destituídas e, em seguida, passaram por processo eleitoral, sendo eleitas. Foi possível constatar contradições em relação ao processo eleitoral neste sentido: uma das diretoras estava na função há 11 anos o que contraria as normas, mas, quando há troca de prefeitos, muitas vezes, há interrupção dos processos eleitorais e alguns são reconduzidos; quando há exoneração do cargo de professor de quem está na função de administrador, a Secretaria também indica substituto, ou seja, da eleição o município experimenta a indicação, duas formas opostas de se chegar à função; uma outra contradição é que das quatro escolas em que estive, apenas uma teve disputa eleitoral (a que o diretor era formado em Biologia), sendo nas outras algo “consensual” conduzido com “naturalidade”, segundo os entrevistados. Nas três escolas citadas, não houve disputa de chapas desde o início do processo eleitoral para equipe de gestão no município.

Em Marília, as entrevistas, no geral, foram conduzidas pela direção, sendo que ela e sua equipe chamavam os integrantes para serem entrevistados, conforme descrição prévia da pesquisa. Em algumas escolas, chegamos a entrevistar todos os integrantes na sala da direção, com a retirada dela após sua entrevista. No outro município, permanecemos na escola o tempo que nós julgamos necessário e conversamos em outros locais, apenas com esclarecimento e pedido de licença como, por exemplo, secretaria, sala de professores/reuniões, refeitório. Neste município também houve intensa curiosidade para maiores conhecimentos sobre o objeto do estudo e, nos dois, houve solicitação de retorno do material, após a análise.

Finalmente, em relação ao Ideb, ficou explícita a distinção entre as escolas e, principalmente, se considerados os índices brutos, dos dois municípios. Esses dados foram atualizados porque conversam também com a análise e conclusões posteriores. É possível identificar que a meta posta para 2021 aos dois municípios ficou aquém do efetivamente alcançado, mas, o dado mais interessante é que em 2010, a diferença de índice entre os municípios era muito grande (mais de um ponto), sendo essas diferenças ainda maiores se considerados o maior índice da escola de Marília e o maior índice da escola de São Leopoldo: o maior índice da escola do município do sul era o menor do município paulista. Atualmente, essas diferenças foram diminuídas, sendo apenas de dois décimos.¹⁰

10 É preciso pensar que esses dados não são o carro chefe da análise, mas dizem respeito às diferenças entre administração dos sistemas e das escolas e, também, temos de destacar a pandemia vivenciada entre os anos 2019 e 2021 (mais intensamente) que, sem dúvida, teve impacto no que diz respeito à meta projetada.

Tabela C – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica dos dois municípios (<https://qedu.org.br/>)

Município	Meta 2021	2009:	2017	2019	2021
Marília	7.2	4.9	5	5.4	5.4
São Leopoldo	6.3	3.8	4.2	4.2	5.2

Fonte: elaborado pela autora

Um dos aspectos contemplados nas entrevistas foram os conhecimentos necessários para ser administrador ou pertencer à equipe administrativa. A intenção foi a de procurar compreender se, para os profissionais da educação e para a comunidade de modo geral que vivenciam o cotidiano escolar, são necessários conhecimentos específicos (e quais) para ser um profissional da administração. A análise feita anteriormente demonstrou, entre outros aspectos, que há movimento de exclusão da Habilitação e também a chegada da eleição de diretores escolares que retiram a necessidade de formação específica e, neste sentido, procurarmos ouvir os profissionais que atuam diretamente com a prática e também aqueles que estão implicados nela.

Da análise das entrevistas, percebemos preocupação dos profissionais da educação do município paulista com a questão legal e também a contraditória relação entre aspectos administrativos e pedagógicos na prática do administrador escolar. Eles também ressaltaram a necessidade de conhecimentos dos assuntos específicos de relações humanas no sentido de priorizar a sintonia do grupo e das relações interpessoais e, neste sentido, atribuíram importância grande ao diretor nos aspectos que tangem ao bom funcionamento da escola. Falas do tipo “ele é o regente de uma orquestra”; “tenho que estar à frente dos professores”; “tudo sou eu quem decido (nas reuniões)”; “o diretor vai amarrar tudo isto”, endossam esta ideia.

Alguns professores contemplaram o aspecto legal, mas, a maioria fala da importância de ter Pedagogia com formação específica em Administração Escolar, de conhecer e ter estado na sala de aula e, sobretudo, saber conversar e integrar escola e comunidade. Neste município, ficou evidente, talvez pela idade dos alunos (6 – 10 anos), a ausência de resposta à questão, já na fala das funcionárias de duas escolas, que também são mães, detectamos a importância que atribuem ao conhecimento pedagógico do diretor. “Ele tem que conhecer as crianças” é uma das falas que nos permitiu fazer esta observação. Mas, no geral, a comunidade não discriminou conhecimentos específicos para o diretor de escola.

Em São Leopoldo, ficou evidente a preocupação dos profissionais da educação com a formação específica para estar na função, entre eles, os de Políticas públicas, gestão democrática, processo pedagógico, Administração Escolar e organização escolar. Todos os professores, com exceção do da escola 1, falam da necessidade de o diretor “começar lá de baixo” e “conhecer as dificuldades do professor”, apenas um professor que também é funcionário da escola dois diz da importância de o diretor estudar e compreender a gestão democrática. Já para a comunidade, especificamente as mães, teve destaque a necessidade de compreensão, do saber ouvir e dar bons conselhos, fato interessante se pensarmos que esta comunidade elege um diretor e, sem dúvida, essa percepção irá interferir no perfil profissional de sua escolha. Os alunos, em acréscimo às colocações das mães, destacaram o aspecto disciplinar implicado na função do gestor: “saber educar os alunos”; “separar brigas”. Os funcionários, por sua vez, ao encontro da perspectiva das mães, também destacaram os aspectos psicológicos da função (compreensão, cuidado, empatia), entretanto, atribuem fundamental importância à formação pedagógica do diretor.

Neste sentido, é possível dizer que não houve uma resposta que integrasse os aspectos presentes na prática do administrador, mas o privilégio de um ou outro dependendo do contexto das escolas. No geral, há concordância em relação à necessidade de o diretor ter sido professor e ser uma pessoa que saiba articular/mediar os integrantes da organização. Apesar de toda relevância atribuída à gestão democrática e à participação, não ficou evidente a abordagem destes aspectos pelos entrevistados. Nas falas da comunidade, nos dois municípios, ficou clara a preocupação com a aprendizagem dos alunos assim como a preocupação de o diretor saber ouvir e ser compreensivo. Do geral, não há uma percepção específica com a formação em Administração Escolar do diretor, por exemplo, que envolva aspectos organizacionais, de compreensão de sua função na organização e/ou de modelos de gestão.

Um aspecto comum nas falas dos oito diretores é a dificuldade de lidar com conflitos e, principalmente, com a resistência de muitos professores:

É preciso ter flexibilidade... você tem que puxar aqueles professores que têm dificuldade, que escrevem errado, oferecer condições para estes professores [...] ao mesmo tempo, têm aqueles que se acham, que têm uma formação a mais do que a minha e você tem de trazer eles para junto de você. (D4 escola Marília)

O diretor precisa fazer as amarras, lidar com todas as relações. (D3 escola Marília)

Tem que saber lidar com pessoas, é fundamental, é a parte mais difícil, lidar com professores é mais complexo, pois nossa classe é muito resistente. Tem que saber lidar muito bem com isto: eles dizem pra mim – não sou eu que estou aí, é você, você que tem que resolver. (Diretor 4 escola São Leopoldo)

Em São Leopoldo, todos os quatro diretores enfatizaram a necessidade de cursar gestão escolar para estar na função, sendo que a maioria busca essa formação logo após ser eleito em uma chapa (diretor, vice, coordenador). Um deles, inclusive, menciona que quando assumiu, apesar de ser professor há anos na escola, não tinha a menor noção do que estava fazendo e destacou: “comprei vários livros do Paulo Freire e tive que correr atrás do prejuízo, além disso, a Secretaria de Educação oportunizou cursos para nossa formação, em parceria com o governo federal”.

As concepções sobre a função e a forma de provimento do cargo

Seriam possíveis inúmeras formas de analisar as falas dos entrevistados sobre suas percepções a respeito da função administrador nas escolas, mas nossa opção foi a de trabalhá-las, naquele momento, por meio de aspectos conceituais e contextuais.

Trouxemos, então, o conceito “clássico” de Administração como a “utilização racional de recursos para a realização de fins determinados” (Paro, 1986) pressupondo que ele nos permitiria realizar algumas relações com os contextos municipais analisados que, certamente, implicavam na análise das falas dos diferentes segmentos das escolas pesquisadas. Inicialmente, essas relações foram formuladas como questionamentos: quem determina e como são determinados os fins educacionais nos dois municípios pesquisados? A partir das formas de provimento existentes nas duas realidades – eleição, indicação, concurso – qual (is) a (s) percepções dos diferentes segmentos sobre a função da equipe de gestão, especificamente, do gestor escolar? A forma de provimento modifica a percepção dos entrevistados, ou seja, quando

o diretor é eleito pela comunidade, esta modifica sua percepção sobre a função deste profissional? Como os diferentes segmentos compreendem ser a “utilização racional dos recursos”, ou seja, como compreendem a administração da escola e a função do administrador?

As duas realidades municipais escolhidas ganharam sentido maior nesta etapa do trabalho porque proporcionaram formas de provimento do cargo do administrador diferentes e o nosso olhar passou a realizar a abordagem comparada para, a partir dela, realizar “inferências” que pudessem somar ao conhecimento produzido na área que, entre outros aspectos, indicava (e indica) ser a eleição um dos instrumentos da gestão democrática e da consequente democratização da educação, em busca de uma perspectiva de qualidade social da educação e contraposição à qualidade total, presente nas diretrizes da política neoliberal da atualidade. Interessante notar que já aqui, quando falamos de Administração como mediação para a consecução de fins (relação causa-efeito; ou dualidade), tivemos que adotar, também, um “modelo” desses fins da educação. No discurso em Educação, o ano 1995 marcou uma posição forte em relação à função da escola com o discurso de abertura de Paul Singer em uma das reuniões anuais da Anped que, no ano seguinte, foi publicado em forma de artigo e, com ele, encontramos subsídios coerentes para “encaixar” o conceito de Administração. O autor diz que existem duas posições sobre educação: a civil democrática e a produtivista – autoexplicativas por suas denominações – as quais foram endossadas por outros pesquisadores nos anos subsequentes (Oliveira; Araújo, 2005; Dourado; Oliveira, 2009). Sendo assim, não ficou difícil procedermos à análise no sentido de dizer se as escolas estavam administrando para fins civis democráticos ou produtivistas e, sobretudo, se a forma de provimento soma no sentido de ir para um ou outro lugar.

As duas realidades nos proporcionaram uma variedade de observações sobre a forma de provimento do cargo assim como a apreensão de como seus integrantes as compreendem e as vivenciam. No município paulista, temos a administradora da escola um concursada e as outras indicadas (consideradas substitutas pela Secretaria de Educação municipal) e no município da região metropolitana de Porto Alegre, as administradoras das escolas um e dois passaram por um período indicadas e dois mandatos com processo de eleição, sendo assim, se encontravam no último mandato como integrantes da equipe de direção; a equipe da escola dois poderia, ainda, se reeleger para o próximo mandato (e indicou que faria) e a equipe da escola quatro se destacou porque, apesar de estar no primeiro mandato, não pretendia se candidatar à reeleição porque, segundo seus integrantes, foi e estava sendo um processo difícil que se iniciou desde suas candidaturas. Das escolas deste município que integraram a pesquisa, foi a única que houve concorrência de chapas inscritas no processo de eleição.

No município paulista, as diretoras apresentaram perspectiva semelhante em relação à forma de provimento do cargo, sendo que a D3SP foi a única que terminantemente se colocou contrária à eleição do profissional. Inicialmente, com exceção daquela que destacamos, as diretoras ponderaram sobre as formas de provimento, indicaram pontos positivos e negativos, mas, posteriormente, defenderam o concurso argumentando, principalmente, sobre a imaturidade política da comunidade em geral para eleger o melhor profissional, assim como a impossibilidade de dar continuidade ao trabalho por causa da finalização do período de mandato.

A D1SP (grifo meu) indicou que:

[...] você pode ter uma pessoa que se relaciona bem, muito sociável, que conquista as pessoas, que sabe conversar bem que sabe tratar bem o público que sabe cativar, mas *pode não ser um bom profissional na educação*. Não sei até que ponto o pai consegue avaliar isto, enxergar isto. Como também vemos que as provas de seleção têm falhas, muitos profissionais foram aprovados, passaram e têm dificuldades gritantes, até mesmo teoricamente [...] O fato de a pessoa ficar pouco tempo pode ter o lado positivo, mas pode também ter o lado de que ela percebe que não dará para fazer o que pretende, não é?

Na mesma perspectiva, as D2 e D3SP indicaram o despreparo dos pais e a presença do que denominam de “política”, no sentido pejorativo, no processo de eleição. A D3SP, por exemplo, falou que o “brasileiro não sabe votar” e a D2SP que seria necessário um “tempo maior para a realização do trabalho” e também que o processo fosse “desvinculado da política.” A D4SP, apesar de estar na escola em que todos os integrantes destacaram a dificuldade de trabalho com a comunidade pela total carência social, econômica e cultural, surpreendentemente, disse que os pais têm competência para votar, que ela até seria favorável à eleição para a verdadeira “democratização do ensino”, porém, ponderou e optou em defender o concurso. No geral, as diretoras do município paulista disseram que o mais importante é a índole do profissional que assume o cargo (D1SP) e/ou o compromisso e a presença dele na escola, não faz tanta diferença, para elas, a forma de provimento, inclusive se esta fosse a indicação política.

Sem desconsiderar que coletamos dados apenas em quatro escolas do município e que, portanto, generalizar a análise destes dados seria até irresponsabilidade acadêmica, temos que, a partir de algumas afirmações sobre a forma de provimento, realizar considerações.

Paro (2003, p 7-8) afirma que

a forma como é escolhido o diretor tem papel relevante – ao lado de múltiplos outros fatores – seja na maneira como tal personagem se comportará na condução de relações mais ou menos democráticas na escola, seja em sua maior ou menor aceitação pelos demais envolvidos nas relações escolares, seja, ainda, na maior ou menor eficácia com que promoverá a busca de objetivos, seja, finalmente, nos interesses com os quais estará comprometido na busca desses objetivos.

Sobre estas considerações, a D1SP, que é concursada diz que, “na minha experiência, sempre tive espaço para colocar o que acho, para questionar o que preciso, mudar o que acredito” e mais para frente diz: “nunca tive que receber uma coordenadora que não concordo, quando vem uma orientação, por exemplo, que veio a indicação de três produções de textos por semana, logo que comecei, questionei que faríamos apenas uma para podermos realizar a intervenção, nunca fui obrigada a fazer diferente [...] se as pessoas não sabem utilizar o espaço é outra questão, eu sempre usei, nunca tive dificuldade em relação a isto.” Nestas colocações, é possível inferir que espaço para se colocar e se contrapor existe e, principalmente, ele é legitimado pela estabilidade de ser concursada e, neste sentido, o problema parece não ser o concurso que, entre outros aspectos, torna-o “preposto do Estado”, mas sim a concepção de educação e de Administração Escolar que subsidia sua prática. Talvez, o que mais venha a influenciar sua prática seja a formação que recebeu e que vem recebendo ao longo de seu exercício profissional. Esta diretora utiliza o “eu” e não o “nós”, mas, é possível atribuir a ausência de coletividade à forma de provimento?

A D2SP, por exemplo, é indicada e tanto em sua fala quanto na fala dos outros segmentos dessa escola foi possível perceber o comprometimento que possui com a comunidade em inúmeros trechos que seguem: “A partir do momento que você tem a participação dos pais, a criança se desenvolve melhor, o principal é você trazer o pai para a escola, não apenas fisicamente, mas envolver os pais nas atividades da escola. Ele está sabendo o que está acontecendo na escola, as atividades, qual é o trabalho. Isto ajuda muito.”

Aqui os pais são bem ativos. Fazemos a eleição no início do ano (para o conselho), fazemos assembleias, vemos se a maioria aprova e...fazemos a reunião do conselho no início do ano e vamos fazendo depois conforme o esperado. Nós fazemos pelo menos duas anuais e algumas extraordinárias. (D2SP, Apêndice A)

Então, aqui é engraçado. A diretora é indicada, mas não sei se é a postura dela que permite que a gente sempre decida, de dar esse poder aos professores. Não sou a favor da indicação, mas nessa escola isto não faz mal. Esta questão não é tão dura, tão rígida, ela não impõe nada, tudo ela leva para discutir, nós é que discutimos e decidimos o que é melhor para a escola. (P1E2SP).

Eu participo do Grêmio. A gente senta junto e faz coisas para melhorar a escola. [...] sim, já conseguimos muitos livros para a biblioteca, por exemplo. (A1E2SP)

A D4SP também era indicada e nas percepções de todos os entrevistados de sua escola foi destacada a dificuldade que ela tem de se “impor” na Secretaria, ou seja, impor as necessidades de sua comunidade escolar. Apesar disto, nesta comunidade, ficou latente o comprometimento

da administração com a comunidade e com a escola e a angústia de não “cumprir com as expectativas do órgão superior” (que explicitamente é a melhoria do índice do Ideb) por optarem pelo trabalho com o que atribuem ser o maior problema da escola. Assim, para a diretora, ao falar sobre a complexidade dos problemas que vivenciam,

São fatores que a gente encara no dia a dia que fazem a diferença. A gente fica chateado sim, a cobrança é a mesma. Eu sei que eles entendem, que eles veem o crescimento da gente, mas na hora da comparação dos dados, ficamos sempre aquém, trabalhamos bastante, mas ficamos aquém.

Esse é o nosso ponto de orgulho. Há dois anos estamos fazendo um trabalho intensivo com a comunidade, intensivo mesmo. Até faz parte do nosso projeto pedagógico: Trabalhando com a comunidade em busca de um ensino de qualidade. (D4SP)

Nesta escola, os próprios professores dizem que há um despreparo deles para o exercício da participação: “A tentativa desta escola é bem assim, é muito boa. Mas a resposta que recebe não é muito boa. Mesmo em se tratando dos professores, acho que precisaria de uma conscientização dos professores, também da população, mas mais dos professores” (P1E4SP).

A diretora da escola três que se manifestou contrária ao processo eleitoral apresenta uma fala bastante coerente e que indica, consequentemente, suas posições sobre educação escolar e administração. O que mais pesa, em sua concepção, é a falta de maturidade do brasileiro para votar e, considerando este aspecto, não importa como a pessoa chega a ser diretor, é preciso que ele tenha presença e comprometimento. Esta escola localiza-se em bairro periférico, com uma comunidade também difícil, mas

era (e é) reconhecida pela população do município, assim como disse a própria diretora na entrevista, como uma das melhores escolas. Sua presença e seu comprometimento são percebidos pelos integrantes da escola, mas nem sempre interpretados da mesma forma, sendo que, uma das professoras os percebia de forma positiva, de organização, de apoio (P1E3SP) e a outra como uma forma de controle e de pressão para serem alcançados os índices de desempenho. Mais uma vez percebemos que as concepções e a formação do diretor interferiram sobremaneira na condução do cargo, talvez, mais do que sua forma de provimento.

É preciso destacar que todas elas participaram da formação continuada oferecida pelo governo, em parceria com uma universidade federal do estado, na modalidade semipresencial, sendo que cada uma interpretou e interiorizou determinados aspectos desta formação, os quais foram evidenciados nas falas anteriores. Os professores das escolas manifestaram-se favoráveis ao concurso no sentido de oportunizar a eles a possibilidade de ascensão na carreira profissional, no geral, realizaram seu posicionamento manifestando o descontentamento com a ausência de concurso há anos no município. Outros, como a P1E2SP que destacamos anteriormente, manifestaram posicionamento teórico favorável, mas, considerando a prática, subordinaram a questão a outros aspectos que, para ela, são mais importantes, como o exercício da participação na escola, independentemente da forma de designação do diretor.

Neste município, os integrantes dos outros segmentos não se manifestaram a respeito da forma de provimento porque desconhecem a modalidade de eleição ou esquema misto, pois não há histórico no estado e no município, portanto, o máximo que conseguimos foi dialogar sobre o assunto, falar sobre outra realidade em município brasileiro e ouvir “que bacana, deve ser interessante, não é?”

No município do Rio Grande do Sul, é consensual a conquista da eleição como algo muito favorável para a escola, no entanto, todos os entrevistados ponderaram alguns aspectos negativos advindos do processo que se concentraram, basicamente: na falta de formação dos votantes em vários aspectos; tempo do mandato e dificuldade de relacionamento com os colegas de trabalho após o processo eleitoral.

A única escola que houve mais de uma chapa e que, portanto, apresentou uma realidade bastante diferenciada em relação ao processo de eleição, foi a escola quatro que contempla alunos do 1º ao 8º ano. Interessante ressaltar que nas escolas que oferecem o ensino fundamental do 1º ciclo as questões de administração parecem ser menos conflituosas entre os docentes o que é levado até os pais que, por sua vez, mais facilmente “aderem” às perspectivas da chapa candidata. A equipe administrativa da escola quatro foi a única que enfatizou, em vários momentos da entrevista, a dificuldade de relacionamento com os colegas gerado pelo processo eleitoral:

Para a comunidade, para os pais, para os alunos, é muito importante poderem escolher. Não sei para os professores...na cabeça de alguns funciona: colega mandando em colega. Neste momento, somos a equipe diretiva, mas somos colegas deles, somos professores, colegas de trabalho. (VD4RS)

O processo foi extremamente desgastante. Aconteceu de tudo que você possa imaginar em nível de eleição. Parecia eleição para presidente e não para diretores de escola. Tudo o que se possa imaginar. (VD4RS)

Nas outras escolas, foram semelhantes os pontos positivos levantados sobre a eleição e, também, em relação aos problemas, pelo menos entre os integrantes da equipe

administrativa e os professores. Para a D1RS, “é um processo democrático, é importante, acho que é uma forma de os pais, da comunidade, tanto professores quanto funcionários, alunos, pais participarem desse processo de decisão e isso faz com que a gente se sinta muito mais responsável, se sinta até mais cobrada, nesse sentido, se tu tens uma proposta ela realmente tem que ser colocada em prática.”

A análise de todas essas diferenças foi concluída, em 2010, retomando, novamente, o conceito de Paro (1986) e também de Singer (1996)¹¹. Se a ideia era pensar a formação, função e forma de provimento do cargo do administrador em função da qualidade de ensino, a pergunta que se fez, naquele momento, foi: quem tem maior ou menor qualidade? A resposta à pergunta considerou que não poderíamos nos pautar em dados numéricos (índice do Ideb) já que os fins das duas Administrações estão postos com clareza e, de certo modo, as duas utilizam as ações principais implicadas na atividade administrativa – coordenação e racionalização – para a consecução dos respectivos fins. Sendo assim, no município de Marília, ficou evidente a Administração em função de resultados de aprendizagem nas avaliações externas e no município de São Leopoldo, ficou evidente a Administração como ato político de representação das aspirações da comunidade.

A prática da pesquisa sob o referencial construído até aquele momento legitimou, por um lado, a Administração Escolar como mediação para a consecução de fins e, por outro, o cotidiano escolar como um lugar possível de construção de suas próprias percepções, negociações, racionalidade e uso de autonomia relativa. Ainda acompanhando o discurso, ao colocar a Administração em função

11 Conferência de abertura da XVIII Reunião Anual da Anped de 1995 realizada em Caxambu/MG.

de finalidades emancipatórias, obviamente, encontrei elementos suficientes para politizar aquela em que havia a eleição de diretores como opção para o provimento do cargo do administrador escolar.

Retomando os dados da pesquisa, com foco apenas nas respostas da equipe administrativa das oito escolas e sem a necessidade de “encaixar” a análise no modelo dual, chegamos a considerações interessantes. Primeiro, que não houve diferenças significativas nos sentidos construídos sobre suas funções pelos entrevistados; nenhum dos integrantes da equipe administrativa das oito escolas falou sobre o estudante/aluno quando explicaram sua função; não encontramos também o aspecto “político” presente nas falas dos diretores eleitos, ao contrário, eles demonstraram a mesma sobrecarga de trabalho das diretoras do município com concurso e preocupação com questões administrativas, entendidas como burocráticas. Finalmente, quando falam da sua função na escola, não foi possível detectar a preocupação com fins claramente postos ou construídos, o cotidiano é o que está sendo, e a administração se faz neste dia a dia. A conclusão foi:

Não é possível estabelecermos assertivas fixas e generalizáveis porque as interações cotidianas e os processos de constituição dos sujeitos impedem que isto se efetive. A forma de provimento do cargo é apenas um dos elementos que atravessa a constituição de sentidos sobre sua função e, em nossa análise, ela não se mostrou tão potente. É possível creditar possibilidades a partir da multiplicidade de práticas e sentidos existentes nos interiores de cada escola em particular, ao invés de prescrevermos aquilo que ela deva fazer. (Abdian; Andrade, 2015, p.142)

O apontamento feito no final do primeiro capítulo sobre a função do discurso na prática de pesquisa, talvez,

já tenha elementos suficientes para ser analisada. Ao ligarmo-nos à ordem do discurso, como comentadores e/ou autores, deixamos de questionar os procedimentos que o regularizam e regulamentam, sendo assim, sem mesmo nos darmos conta, reproduzimos essa ordem, deixando de ver aspectos que se encontrem nele (no discurso), em sua periferia ou até mesmo se apresentando como linhas de fuga. Neste caso, ao adotar o conceito de Administração, eu fechei qualquer possibilidade de estabelecer sentidos que escapassem a este conceito e logo de início, já formulei o conceito de Educação para isso ou aquilo (Ideb ou qualidade social, política). Daí em diante, com o modelo adotado, fica simples operar os dados e encaixá-los em um padrão.

A pergunta que pode desconstruir o modelo é: se eu não tivesse adotado o conceito, o que eu poderia ter visto, encontrado ou somado à análise e à diferenciação do conhecimento? Há indícios fortes de que as assertivas feitas naquele momento podem ser contestadas por aspectos que foram periferizados: o Ideb de São Leopoldo aumentou significativamente de 2009 a 2021 se comparado ao de Marília, esse dado objetivo pode indicar uma série de aspectos, mas, o que gostaria de destacar é o fato de que o sistema municipal estava, provavelmente, empenhado na consecução desse fim e não só o da qualidade social, como indicado anteriormente; vários aspectos das entrevistas com as equipes eleitas no município do sul me indicaram, por exemplo, que há diretores na função há mais de 10 anos, o que também nos faz questionar a legitimidade do processo se um dos elementos favoráveis a ele é a rotatividade dos profissionais entre uma função e outra; na Administração Escolar não consegui ver apenas racionalização para atingir fins, mas, infelizmente, eu a reduzi ao conceito. Na Administração das diferentes escolas, consegui captar emoção, conflitos, desejos,

aprendizagem, ensino, reflexão...muitas vezes com um fim em si mesmos, sem que pudessem ser retirados do processo administrativo para este servir exclusivamente a uma finalidade posta objetiva e materialmente. Na atividade administrativa do projeto de pesquisa e também da análise efetuada neste momento, estão presentes finalidades processuais, muitas vezes, com um fim em si mesmas, sem que delas eu tenha consciência precisa e absoluta dos seus fins.

Bom, esse conjunto de elementos pode nos conduzir à última etapa deste capítulo que é explicitar os desafios teórico-metodológicos advindos das concepções e análises efetuadas até o momento.

Desafios teórico-metodológicos para a produção do conhecimento em Administração Escolar

Não esperamos que tudo se transforme, exceto nossas convicções e nossas práticas. Não criticamos tudo, exceto a nós mesmos. Ao contrário, a crítica que se faz ao cotidiano é voltada ao pesquisador e às suas ferramentas de análise. A cada passo dado dentro da escola, a cada resposta concedida nas entrevistas, assistimos aos dois modelos teóricos avermelharem-se de vergonha por não enxergarem, como o cotidiano, tantas coisas que existem nas práticas da gestão de uma escola (Abdian; Nascimento, 2017, p.310).

Até este momento, caminhamos por dentro do discurso em Administração Escolar, procurando identificar os procedimentos que o constituem em seu autocontrole e proliferação, inclusive, como, em nossas pesquisas, fomos ligados a ele e contribuímos para sua ordem. Em 2012, com parte da pesquisa sobre a “Formação, função e formas de...” finalizada, concluímos que

havia necessidade de reacender a discussão iniciada nos anos 1960 sobre a formação inicial do diretor de escola, para que ele pudesse interagir de forma propositiva com as diretrizes da política educacional, ou seja, para que esteja a serviço dos fins educacionais, ele tem de conhecer de quem e por quem são pensados os fins, a serviço de quem está, seus limites e suas reais possibilidades de atuação (Abdian; Hojas; Oliveira, 2012). Temos, nesta conclusão, os procedimentos internos do discurso funcionando: meios em função de fins (Administração); dualidade (a serviço de quem); prescrição (o profissional deve conhecer para fazer certo).

Não há problema nisso. Ao contrário, todos defendemos uma escola democratizada e democrática, com qualidade social para todos, sem exceção. O problema existe quando conseguimos compreender que este discurso que se prolifera não alcança o que almeja – a mudança da realidade – e também não se analisa (ou se critica) para diferenciar-se e compreender onde está errando. Se há mais de 40 anos conceituamos Administração como mediação para o alcance de fins e se também já desenvolvemos teoria crítica suficiente reiterando o papel da escola para a emancipação e transformação social, o erro continua na escola e/ou no governo? As práticas de ambos são diferentes das nossas?

Considerando esses questionamentos, passamos a duvidar de nós mesmos e de nossas práticas de pesquisas, como primeiro desafio teórico-metodológico a ser enfrentado. Demonstramos até este momento, que o discurso em Administração Escolar – e também nosso percurso – se constituiu de forma binária e que as pesquisas caminharam, metodologicamente, para o estudo da escola no sentido de buscar em sua realidade uma teoria que desse conta de sua especificidade (Silva Jr., 2002). No entanto, o conjunto de pesquisas citado no primeiro capítulo e a análise realizada do processo vivenciado em nosso grupo

indicaram que reproduzimos um dos lados do modelo, qual seja o da especificidade da escola que pretende garantir a teoria da gestão democrática e acaba por estratificar a Administração Escolar “de maneira que impõe um modo de análise que faz parte da constituição da verdade”, portanto, possuímos “um discurso democrático e uma prática de endividamento e de segregação que deixa de lado os sujeitos da qual, em todo momento, afirmamos, protagonizam e validam incansavelmente” (Nascimento, 2014. p.65). Por exemplo, o conceito de Administração Escolar exerce uma função muito importante nesse discurso, pois, ao não ser repensado (ou pensado), acaba por contribuir de forma significativa para a função da manutenção da dualidade, conforme relatado anteriormente. Então, a dualidade em si também não é um problema, o que chamamos de problema é a função que ela exerce de impossibilitar-nos de fazer diferenciar-se o discurso.

Uma das nossas ações que questionamos foi a relação teoria e prática advinda do modo de se fazer pesquisa, isso se deve ao fato de que a manutenção da dualidade exerce uma função também de hierarquizar essa relação e colocar a teoria em uma lógica prescritiva, de superioridade. O segundo desafio, portanto, passou a ser o questionamento da função da teoria e, em especial, a discussão dos rumos da teoria crítica e as dificuldades de ela se construir de forma a estabelecer novas relações com a prática.

Ao questionarmos nossas práticas de pesquisa e a função da teoria, como terceiro desafio, temos a busca por novas ferramentas conceituais que pudessem nos destacar “das teorias tradicionais (no caso da gestão, da teoria geral da administração) e das teorias críticas (no caso da gestão, da teoria prescritiva da gestão democrática)” porque, sobretudo, a ideia era “questionar o conhecimento e seus efeitos de verdade e de poder” (Abdian; Nascimento; Silva, 2016, p.477).

Esses desafios foram construídos arduamente durante o caminhar das pesquisas e sua autoanálise, em atividades individuais e em grupo, também durante as aulas da graduação e da pós-graduação em que pudermos colocar em análise os autores lidos.

Com esses desafios, passamos a realizar diferentes leituras e aprofundamentos que nos permitiram consolidar nossa crítica de nós mesmos em busca de novos horizontes teórico-metodológicos para a construção do conhecimento em Administração Escolar.

Os autores que integraram nossos estudos neste percurso inicial foram: Boaventura de Sousa Santos (1999, 1987); Rockwell e Ezpeleta (2007); Foucault (1982); Bourdieu (2004). Este conjunto de autores, guardadas suas especificidades de abordagens, possibilitou-nos rever uma série de princípios e pressupostos e nos conduziram à outra formulação discursiva – apresentada no próximo capítulo – que, certamente, também apresenta suas regras de governo.

Santos (1999, p.204-205) nos apontou questões epistemológicas importantes sobre a Ciência Moderna, principalmente circunscritas ao que nos afligia: por que é tão difícil construir teoria crítica? Com essa pergunta, o autor faz uma crítica à teoria crítica indicando que “a razão que ela critica não pode ser a mesma que pensa, constrói e legitima aquilo que é criticável” e, dessa forma, coloca o suposto “senso comum” em outro patamar nas pesquisas em humanidades. O autor nos possibilitou consolidar a ideia de que a função do conhecimento não é colocar “a ordem sobre o caos”, ou seja, não é dizer o que a escola deve fazer, mas, ao mesmo tempo, não é se conformar com o que existe porque “há alternativas suscetíveis de superar o que é criticável no que existe” (Santos, 1999, p.197).

Foucault (1982) e Bourdieu (2004) também no campo da construção científica, contribuíram para a

descentralização do conceito de crítica presente no discurso em Administração Escolar. Com o primeiro autor, dois elementos estiveram presentes: a abertura às multiplicidades, no sentido de compreendermos que em um regime discursivo existem saberes universalizantes e aqueles periféricos e que o registro destes “demarca a existência de movimentos de resistência frente à totalização e uma multiplicidade de perspectivas que podem ocorrer em um campo teórico”; o deslocamento da perspectiva de crítica: para este autor, se esses conhecimentos periféricos existem, eles estão presos em relações de poder e ao expor a tendência do pensamento e da vontade em uma razão totalizadora, prescritiva e hierárquica, “não só a realidade e a prática cotidiana merecem uma análise crítica, mas, fundamentalmente, a própria teoria que as antecede”. Bourdieu (2004) acrescentou um elemento que potencializou os anteriores que foi a presença do pesquisador (intelectual) o qual, no jogo do campo científico e suas disputas por troféus, é portador legítimo da crítica, mas, na maioria das vezes, a conquista desses troféus em nada tem a ver com a resolução dos problemas do cotidiano escolar, sendo assim, suas colocações nos possibilitou “a crítica tão radical que passou a valer como autocrítica na medida em que critico o outro” (Abdian; Nascimento; Silva, 2016, p.473).

Com Rockwell e Ezpeleta (2007), pudemos sentir exatamente o processo que estávamos vivenciando. Como autoras reconhecidamente marxistas no Brasil, com forte entrada na universidade nos estudos em Educação nos anos 1980, elas escrevem um artigo em que colocam em xeque o próprio processo de pesquisa com a escola, apontando os limites reais das grandes categorias da teoria marxista. O interessante deste texto é que elas não apresentam respostas, mas entregam ao leitor um conjunto de questões que podem ser respondidas, talvez, com uma mudança no modo de se pesquisar o cotidiano escolar.

Para elas, a escola é “um processo inacabado em construção” e exige modos específicos e próprios para encontrar e enxergar o “outro” em seu cotidiano, aquilo que não é possível captar em documentos e/ou observações e entrevistas enviesadas por grandes categorias que dão conta da apreensão de parte do movimento da história social, política e econômica, mas não dão conta da heterogeneidade do cotidiano. Assim, com elas, encerro este capítulo: pos-tos o discurso, parte de sua função e seus limites, a questão que fica é: como integrar na teoria a heterogeneidade e a multiplicidade do cotidiano?

3

É PRECISO UM CONCEITO DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR?

Uma sociedade democrática “não é aquela em que o ‘melhor’ conteúdo domina sem contestação, mas aquela em que nada é alcançado de uma vez por todas e há sempre a possibilidade de questionamento”.

(Laclau, 2011, p.150)

Retomando a problemática central – qual(is) função(ões) do discurso em Administração Escolar, especialmente, do seu conceito –, até o momento, apresentamos um conjunto de elementos que possibilitou a análise do processo de formação discursiva, com suas regras de auto-controle e proliferação e, também, a identificação da função exercida por essas regras nas pesquisas conduzidas por mim, durante 18 anos como docente/pesquisadora. A opção por organizar o material nessa sequência não foi para ilustrar ou exemplificar as regras operando e tampouco para validá-las, mas para incluir minhas práticas de pesquisa e os lugares que circulei, mostrando que o “efeito das dinâmicas do capitalismo [...] não opera só a produção das mercadorias, mas fundamentalmente a produção do

desejo, e não o deixar (o pesquisador) mais de fora como uma figura vanguardista que enxerga os reais problemas da pesquisa na área e não se inclui como objeto de desejo da ideologia”. Sendo assim, a formação de minha subjetividade se fez nas cadeias de instituições e práticas de pesquisa que sustentaram estratégias de poder e conteúdos do saber, em uma “relação disjuntiva entre eles”, mantida “pelas regras de formação”, entre as quais nomeei o conceito de Administração como mediação para o alcance de fins determinados (Nascimento, 2023, p.149).

A última tese defendida no grupo de pesquisa por Nascimento (2023) analisou como as regras de formação em “Política e Gestão Educacional” se constituem e operam na história deste conhecimento, impedindo-o de avançar em outras direções em sua produção e trabalhou com a hipótese de que a dualidade, a prescrição e o por-vir seriam essas regras de formação ou construção. O que moveu a pesquisa de doutorado do autor, no âmbito do Cepae, foi, inicialmente, o desejo de construir uma “ferramenta metodológica” que possibilitasse novas formas de enxergar o cotidiano escolar e também o estabelecimento de novos conceitos ou ao menos que os velhos conceitos “desaparecessem dando lugar às novas ideias”, [...] “isso sem contar às novas formas de se fazer pesquisa e de trabalhar em conjunto com outros pesquisadores” (Nascimento, 2023, p.148). Isso porque nas pesquisas anteriores, ele já havia constatado a presença de regras que estavam sendo reproduzidas – a perspectiva da gestão democrática ou especificidade da escola – na conduta do pesquisador quando ele pesquisava no cotidiano. No entanto, ao se deparar com a problemática do pesquisador na ordem do discurso, a opção acertada foi buscar no seu próprio cotidiano de pesquisador o real campo de sua investigação.

Trabalhando por dentro da constituição das perspectivas que mantêm a dualidade (e as outras duas regras,

consequentemente), o autor mostrou a insustentabilidade do modelo dual pela existência de linhas de fuga. Sendo assim, ele constatou que existe uma certa coerência em cada perspectiva garantindo sua especificidade, mas há elementos que “não garantem essa sustentação na medida em que encontramos dados que não mantêm a coerência lógica interna à perspectiva, cada autor aglutinado em uma perspectiva possui elementos que o diferenciam entre si, como se marcasse também o que cada um possui de singular”. Para este autor, a dualidade também se mostrou presente na separação entre Política e Gestão, sendo a primeira historicamente constituída como um braço da segunda, no âmbito das demandas das ações do Estado, e responsável por fazer funcionar a dualidade entre ideias (Política) e ações ou materializações (Gestão). Além do problema que Nascimento (2023) me apresentou sobre o processo de subjetivação do pesquisador o qual procurei analisar no segundo capítulo, ele indica mais duas questões que procurarão ser trabalhadas para dar conta dos objetivos postos: como seria produzir conhecimento sem levar em conta a dualidade e a função que ela exerce de estabelecer o que é verdadeiro e o que é falso e, sobretudo, propor a extinção do outro (da outra perspectiva) nas práticas de pesquisa em Administração Escolar? Como seria o estudo do cotidiano escolar sem o suporte da dualidade, ou seja, seria possível uma perspectiva do cotidiano escolar como linha de fuga à formação discursiva já consolidada por meio de suas regras?

Bem, nosso objetivo, além de dialogar e somar forças junto às conclusões do autor, é tentar esboçar respostas às duas questões sem a pretensão de esgotar as possibilidades existentes ou colocar uma verdade a ser alcançada uma vez por todas. Ao contrário, em nossa concepção de democracia, colocamos algumas ideias para serem passíveis de questionamento, como nos alertou Laclau (2011)

na epígrafe e nos apresentará Mouffe (2015) e ambos a seguir (Laclau; Mouffe, 2015).

Iniciarei com a construção de um conceito para Política, localizando-o no bojo da Teoria do Discurso (Laclau; Mouffe, 2015) com suas categorias que questionam as concepções de totalidade e racionalidade, sendo este conceito relacionado àquele apresentado por Gallo (2010) e Gallo e Figueiredo (2015), no âmbito da Filosofia da Diferença. Conjuntamente, a intenção é fazer funcionar essas categorias da Ciência Política e da Filosofia da Educação na formação discursiva em Administração Escolar, já analisada anteriormente, mas agora ressignificada à luz destes autores, para, em seguida, perspectivar o cotidiano escolar como princípio de pesquisa a partir do revezamento teoria e prática e, finalmente, revisar a função e o conceito de Administração Escolar. Todo o esforço empreendido vai no sentido de buscar o aprofundamento teórico tão indicado como necessário na área.

A Política, a escola e suas relações com a formação discursiva em Administração Escolar

Com os diversos escritos trazidos neste texto, pontuamos que a Política e a Administração foram pensadas conjuntamente nas pesquisas. Vou retomar a forma específica dessa articulação no discurso em Administração Escolar, acrescentando alguns novos elementos de pesquisa na área, para tentar repensá-la com outros subsídios teórico-metodológicos.

Ao trazer na epígrafe do seu livro que a atividade administrativa se tratava de uma “atividade de bom senso” e “não de brilho”, Ribeiro (1952) atribui a ela uma perspectiva modesta de execução de finalidades pensadas

por uma Política e uma Filosofia da Educação. O caráter da Administração Escolar como recurso indispensável para a eficácia da escola, como um instrumento entre a Política e a sala de aula foi estabelecido e continuado, com o aperfeiçoamento dos elementos que compõem o processo administrativo, como aqueles que dizem respeito ao comportamento dos indivíduos envolvidos (Loureço Filho, 1963; Alonso, 1976). Mesmo dizendo romper com o referencial teórico estabelecido até então, no que diz respeito à adoção dos pressupostos teóricos da Teoria Geral da Administração, o conjunto de pesquisas que sequencia os anos 1980, tendo como referência a tese de Paro (1986), atribui à Administração Escolar o mesmo lugar e função, mas, com referencial marxista e crítico da sociedade capitalista, coloca a ela a tarefa de alcançar objetivos considerados mais nobres do ponto de vista político e social. Sendo assim, a discussão em Administração Escolar passa a se centrar em quem está estabelecendo os fins (quais governos) e o que eles pretendem para a Educação Escolar, ou seja, já que Administração é execução (mesmo negociando ações no âmbito da escola), ela não é mais um campo de pesquisa que busca diferenciar-se, produzir, encontrar novos resultados porque ela está sempre em função da Política. Os resultados das pesquisas variam, portanto, de acordo com a discussão dos fins: se a Política atende aos pressupostos revolucionários e progressistas, a Administração deve estar em função de seu atendimento, localizando seus erros e acertos; se a Política está afinada com pressupostos economicistas, cabe ao pesquisador denunciá-los e compreender como Administração age em sua margem de autonomia relativa. A busca é pela concretização plena de uma “gestão democrática” para a “democratização da educação”, mesmo que os próprios autores/pesquisadores apontem que isso não é possível.

Um exemplo é a constituição dos grupos de trabalho da principal Associação Nacional de Educação do país (Anped) onde conseguimos localizar inúmeras subáreas que se multiplicam com o passar dos anos, mas não há Administração ou Gestão, pois seus estudos estão contidos (subordinados?) aos de Política, no GT 5 Estado e Política Educacional.

Trata-se de uma prisão e de um possível campo de pesquisa minado, aspecto já indicado pelos pesquisadores, mas sem apresentação de possíveis saídas.

Mais recentemente, Vieira (2006, p.55), por exemplo, “diz que com algumas poucas e honrosas exceções, os teóricos do presente têm se contentado com a crítica (ideológica) às políticas vigentes ou ao estudo da gestão democrática em suas diferentes dimensões” e que, por isso, “é oportuno reconhecer que um amplo terreno permanece na penumbra e clama pela atenção dos estudiosos”. A autora elaborou uma fala, depois publicada em texto, para apresentação na mesa-redonda: “Políticas e Gestão da Educação Básica”, no IV Seminário Regional de Política e Administração da Educação do Nordeste, promovido pela Anpae no Rio Grande do Norte, na qual discute o que denomina “conceitos simples” para tentar avançar as discussões. Entre os conceitos, estão o de Política, políticas e Gestão.

Em relação à Política, com letra maiúscula, Vieira (2006) destaca que ela é um ramo da Política Social e diz respeito à teoria propriamente dita sendo, em Educação, um objeto de pesquisa. Já as políticas, com letra minúscula e no plural, dizem respeito à multiplicidade da Política educacional em um determinado contexto, constituindo-se no “governo em ação” em “áreas específicas de intervenção, daí porque se fala em políticas de educação infantil, educação básica, educação superior, etc. Cada uma delas, por sua vez, pode se desdobrar em outras”

(Vieira, 2006, p.56). Complementando, a autora indica que é uma área abrangente e em expansão, afirmando que elas não se fazem apenas no âmbito do Estado porque os pesquisadores se voltam à sua construção nos diferentes âmbitos governamentais e institucionais. Nesta perspectiva, “a escola não se reduz a um mero reverso das políticas, mas antes se configura como um espaço de *reconstrução e de inovação*, oferecendo elementos para a formulação de novas políticas”, pois ela é o âmbito em que as “ideias se materializam em ações” (Vieira, 2006, p.57, grifo meu). Decorre desses conceitos o de Gestão (Administração) que é o local onde as coisas devem ser feitas, ou seja, o âmbito da prática e da execução das políticas.¹

Nascimento (2023), como contemplamos anteriormente, fazendo uma análise cartográfica da Administração e da Política (separadamente), concluiu que, como campo de pesquisa, a Política se constituiu como “braço” da Administração por meio das solicitações de diferentes governos por diagnósticos e prognósticos para intervenções na educação escolar. A pesquisa em Política educacional se articula às demandas governamentais as quais se estabelecem de modo prescritivo às escolas, sendo este modelo consolidado por meio da legitimidade oferecida pelas instituições de pesquisa e educacionais. Se ela – a Política educacional – traça linhas a serem seguidas, a execução compete à Administração dos sistemas e das escolas. Bem, chegamos à mesma constatação: a binaridade entre Política e Gestão (ideias e ações) e a separação entre teoria e prática. Essa conclusão do autor é visível quando

1 Inclusive, Vieira (2006) como teve experiência como administradora da educação do Sistema Estadual diz que do ponto de vista da prática um dos grandes problemas é ter de fazer coisas que nem sempre agradam as pessoas. Para ela, esse é um dos aspectos importantes que não são discutidos pelos pesquisadores.

observamos a nomenclatura da Anpae, que foi criada com a intenção de congregar professores de Administração Escolar para a construção de uma Teoria e vai tendo sua nomenclatura alterada (com a mesma sigla) até incorporar a Política, sendo, hoje uma associação de Política e Administração da Educação. E o mais interessante é que neste local também se consolidam os sentidos “dos conceitos simples”, nos anos 2000.

Se um dos nossos problemas é o tipo de relação teoria e prática estabelecida na área que encontra fundamento na separação entre os sentidos de Política e de Administração, o primeiro passo a termos de dar é percorremos um caminho em outras bases de sustentação sobre os sentidos da constituição do social e da Política os quais nos conduzam a novos sentidos.

Para defender as possibilidades de uma “Política democrática” ou um “modelo agonístico de democracia”, Mouffe (2015) se contrapõe ao que denomina de uma visão “pós-política” e, também, de uma perspectiva de democracia liberal porque, para ela, ambas excluem o antagonismo e a identidade coletiva que são constitutivos do social. Contrapondo-se a autores representantes da perspectiva pós-política, a autora denuncia que “pretendem eliminar da política a noção de adversário, noção essa apresentada como fundamental para a política democrática” (Mouffe, 2015, p.46), pois não é possível sua existência sem oposição entre direita e esquerda, nós/ eles, ou projetos adversários bem delimitados. Ou seja, não existe Política democrática sem partidos e sem ideologias. O alvo principal da autora são “aqueles do campo progressista que aceitam uma perspectiva otimista da globalização e que se tornaram defensores de uma forma consensual de democracia”, assim como aqueles que defendem que

[...] os conflitos sectários fazem parte do passado e o consenso pode ser alcançado por meio do diálogo. Graças à globalização e à universalização da democracia liberal, podemos esperar um futuro cosmopolita que nos trata paz, prosperidade e a implementação dos direitos humanos em todo o mundo. (Mouffe, 2015, p.1)

Para a desconstrução da perspectiva de democracia predominante, ela evidencia alguns elementos que nos serão muito úteis: a) a distinção entre o político e a política; b) a impossibilidade do consenso, pois o conflito é inerradicável do social por meio da constituição de antagonismos; c) as paixões são constitutivas das identidades coletivas e dos antagonismos que se dão em termos ético-políticos e não morais (como tem sido feito na democracia liberal), o que desconstrói, também, as oposições entre bem/mal e/ou certo/errado. Decorrem desses elementos o que para ela são os principais problemas para a democracia: o fato de se constituir de maneira racional e de não admitir o pluralismo.

A explicação desse entendimento de uma política democrática de Mouffe (2015) e sua contraposição ao modelo de democracia liberal nos serão necessárias por duas razões: primeiro, vamos, com a autora, questionar o sentido de Política que subjaz à democracia liberal na perspectiva teórica da gestão democrática; segundo, a explicação dos elementos e dos problemas que eles implicam incidirá diretamente também no tipo de relação teoria e prática presente nas pesquisas em Administração Escolar. Essas razões estão integradas e é difícil separá-las.

Há uma diferença constitutiva entre o “político” e a “política”, sendo o primeiro entendido em um nível ontológico (esfera de ação dos filósofos), dizendo respeito ao âmbito da teoria política e da constituição do social, e a segunda encontrada no nível ôntico (esfera de ação dos

cientistas políticos), do âmbito das práticas sociais. Sendo assim: “o ôntico tem a ver com as diferentes práticas da política convencional, enquanto o ontológico refere-se precisamente à forma em que a sociedade é fundada” (Mouffe, 2015, p.8). A distinção não é entre ideia e ação ou teoria e prática, mas de âmbito de análise presente na prática social, nesta, coexistem o político com sua dimensão de antagonismo, o qual constitui as sociedades humanas, e a política que se refere ao conjunto de práticas e instituições as quais criam um ordenamento, contingencial, no contexto conflituoso produzido pelo político.

Decorrente dessa distinção, o segundo elemento é que não é possível a existência de um consenso, já que o que constitui o social é o antagonismo/conflito e qualquer forma dele (consenso) pressupõe uma exclusão. Ao analisar e se contrapor a dois modelos de democracia liberal, Mouffe (2015, p.12) destaca que ambos se subsidiam na racionalidade e “acreditam que é possível criar, na esfera da política, um consenso moral racional por meio da discussão livre”.² A esfera da prática social constitui identidades por meio de diferenças, ou seja, a identidade na perspectiva dela é relacional e depende de uma exterioridade constitutiva, pois “no campo das identidades coletivas, estamos sempre lidando com a criação de um nós que só pode existir pela demarcação de um eles” (Mouffe, 2015, p.14). E, o mais comum, é que essa relação entre identidades coletivas – Nós x Eles – se torne uma identidade antagonística, marcada pela relação “amigo/inimigo”, que acontece quando “se acredita que o eles

2 A autora discute os modelos agregativo e deliberativo e, com este último, indica suas discordâncias fundamentadas exatamente na impossibilidade de um consenso racional por causa da inerradicabilidade do conflito existente por meio da formação de identidades coletivas.

está questionando a identidade do nós e ameaçando sua existência”. Nessa forma de relação social, para eu existir, tenho que excluir o outro, ele deve ser extinto. Acontece que essa forma de existência da prática social não é compatível com a concepção da autora de uma Política democrática porque nesta os antagonismos devem ceder lugar aos “agonismos” em que as partes em conflito, mesmo não reconhecendo a possibilidade de um acordo/consenso racional, reconhecem a legitimidade de seus oponentes. Ou seja, um dos lados não precisa ser extinto para o outro existir, mas, ambos, em sua coexistência, se reconhecem como “adversários” políticos e não inimigos de valores morais. Enfim, a respeito desse segundo elemento, chegamos a um ponto muito importante em que a autora reconhece o papel imprescindível das instituições democráticas (podemos ler Escola!) na “domesticação” do antagonismo potencial e o seu desenvolvimento de formas agonísticas ou adversárias de relacionamentos entre identidades coletivas.

Falta o último elemento que indiquei como necessário: o das paixões. A autora, com base na psicanálise freudiana, evidencia que na constituição de identidades coletivas está presente, também de forma inerradicável, uma dimensão afetiva. Sendo assim, em uma perspectiva de política democrática, esta precisa ter “uma ascendência real sobre os desejos e as fantasias das pessoas e que, em vez de opor interesses a sentimentos e razão e paixões, ela deve oferecer formas de identificação que contribuam para as práticas democráticas” (Mouffe, 2015, p.27).

Finalmente, é preciso pontuar que a política sempre terá uma dimensão partidária e que deve existir a possibilidade de escolhermos entre partidos que ofereçam alternativas reais. Sendo assim, as fronteiras políticas, em uma perspectiva democrática pluralista, devem ser definidas para que não proliferem outros tipos de

identidades coletivas subsidiadas por identificação religiosa e/ou étnica³.

Em síntese, o político é a constituição do social marcado por antagonismos que se fortalecem por meio da possibilidade de uma relação agonística entre adversários; e a política é a ordem provisória estabelecida por meio de um consenso conflituoso vivenciada na prática social de instituições democráticas, sendo uma delas a escola.

Antes de repensar os sentidos para a Política e para a Escola, precisamos somar à leitura de Mouffe (2015) uma análise no âmbito da Filosofia da Diferença que, embora com preocupações diferentes, apresenta conceitos que se articulam na hegemonização de outros sentidos para nossas categorias. Gallo e Figueiredo (2015), dialogando com Deleuze (1998; 2004) e Deleuze e Guattari (1977) indicam que o conceito de utopia utilizado quando o assunto é política (busca de um modelo) “não é adequando, pois não cessa de criar ilusões (metafísicas) acerca de um bem estar impossível de se concretizar, dada as ricas e potentes diferenças em voga” e, assim, lançam seus olhares para

[...] este povo-bando que se configuraria como uma minoria criadora, o artigo indefinido entra em cena Uma política, ou mesmo, Políticas. Uma minoria, segundo ele [Deleuze], que pode até querer tornar-se maioria através

3 Todo o desenvolvimento teórico feito por Mouffe (2015) ocorreu muito antes de, em nosso país, a extrema direita ascender e encabeçar o impeachment da Presidenta Dilma Rousseff (2016) e tomar o poder, por meio de eleições diretas, tendo como presidente Jair Bolsonaro. É impressionante a leitura da autora sobre a ascendência do populismo de direita no mundo que explica parte significativa do que aconteceu no Brasil quando o “projeto” da direita encontra sua aliança em valores morais, étnicos e religiosos conservadores. Como não se trata de nosso objeto de pesquisa, não vamos aprofundar essa análise, mas não poderia, também, deixar de referenciar a ideia.

desses modelos, mas mesmo quando isso acontece não se perde a potência dessa minoridade anterior que é sempre perversão e criação. (Gallo; Figueiredo, 2015, p.40)

Os autores se baseiam na obra “Diálogos” de Deleuze, onde este se dedica em um capítulo a discutir Políticas, para dizer que três grandes linhas nos constituem: linha molar, que se caracteriza por sua direção única e sua dureza e designa o macro; linha molecular, que proporciona a flexibilidade e a mobilidade, dizendo respeito ao funcionamento do micro; e linha de fuga, a qual “percorre o caminho da alma”, e por sua “expressão sinuosa” se torna mais dificilmente detectável. Essas linhas são cofuncionantes e, por isso, em sua multiplicidade elas substituem a operação binária, já que “um Aparelho do Estado” (linha molar macro) não existe sem ser colocado em xeque pela “Máquina de Guerra” (linha molecular) e esta não existe sem “as capturas incessantes do Estado”. Com esta análise, os autores destacam que as problemáticas da Política são de ordem organizacional, já que há sempre uma força interior que exerce uma função de conservação de um modelo (linha molar) e uma força exterior, que puxa para fora da organização prévia, e exerce uma função de mudança do modelo. Neste sentido, a Política (melhor Políticas pela multiplicidade) para Gallo e Figueiredo (2015, p.45), com a fundamentação deleuziana, está, antes de mais nada, nos modos de

compreensão e conjuração dessas linhas de força, em como funcionam, se manifestam e criam, é justamente pelo incontrolável dessas linhas que experimentaríamos Políticas genuinamente diferenciadas. Portanto, há a “política experimentada” com subjetividades envolvidas (minoridades) e há também a “política almejada” para sujeitos e instituições (maioridades), ambas convivendo

nesta ilimitada circularidade que as faz distintamente singulares e plurais ao mesmo tempo. Este é um desafio contemporâneo, o de saber viver e experienciar a riqueza dos estados de coexistência que desenham mundos.

Do ponto de vista da prática social epistemológica e também da escola, esses autores da Ciência Política e da Filosofia da Diferença subvertem o sentido de Política comumente aceito e utilizado historicamente em Administração Escolar. Por mais que os pesquisadores da subárea conceberam a escola como um local de “autonomia relativa”, “reinvenção”, “contestação”, “infidelidade”, houve sempre uma Política pensada fora e direcionada para dentro da escola e, neste sentido, a multiplicidade cedeu lugar ao binarismo.

Se, com Mouffe (2015), pensamos o social marcado pelo conflito e sempre aberto às novas possibilidades de constituição de identidades coletivas mobilizadas pelas paixões, na escola (é o social) é impossível a concretização plena de algo, mesmo que este tenha sido pensado pelo “bem” (teoria da gestão democrática ou uma política educacional progressista) para substituir o “mal” (teoria da administração de empresas ou política educacional economicista), até porque por mais que tenhamos lados distintos (e estes são necessários!), a “briga” é entre adversários legitimamente reconhecidos e, por isso, um não substitui o outro em sua plenitude. Temos, então, de conviver conjuntamente no mesmo espaço e compreender que esse modo de existência marca um dos sentidos de uma política epistemológica democrática. Por esta razão, tenho, desde o início, chamado meus adversários para o debate. Se, com Gallo e Figueiredo (2015), pensamos a constituição do espaço de produção de pesquisa e/ou espaço da escola por meio de suas linhas (molar, molecular e de fuga) e suas coexistências, também não superaremos a multiplicidade

de forças de conservação e forças de desalinhamento ou de fuga. Ou seja, não seremos únicos ou plenos em uma teoria e/ou em uma escola democrática.

Por sua vez, se não é possível uma racionalidade que garanta, por meio do diálogo, um consenso, pois a Política é constituída pelo político sustentado por conflitos e antagonismos que envolvem as paixões, na pesquisa, talvez tenhamos um “eles”, constituído por um conjunto de autores que buscam, desde os anos 1980, sua existência única pelo convencimento de que sua teoria possa mudar a realidade escolar, e um “nós”, constituído por autores que têm buscado desafiar a possibilidade de existência única tanto de um modelo de teoria como de um modelo de escola. Temos linha molar, de conservação e interna, que constitui uma ordem do discurso, concebendo a Política como diretrizes governamentais, plano de ação, ideias, e uma linha molecular, de transgressão e externa (mas que também habita o mesmo lugar discursivo), concebendo Políticas como as escolas “sendo” no dia a dia, em sua menoridade e suas multiplicidades de problemas, ações, soluções.

A discussão feita até o momento tem relação direta com os sentidos de Cotidiano e o Conceito de Administração Escolar.

O cotidiano escolar como princípio das pesquisas em Administração Escolar

A escola e seu cotidiano como objeto de estudos das Ciências da Educação é um movimento internacional que encontra respaldo em pesquisas realizadas nos Estados Unidos da América e no Reino Unido como forma de contestar resultados de análises anteriores, do final dos anos 1960 e 1970, as quais indicaram que a passagem da escola

não mudava o destino das classes sociais ou que os determinantes do seu sucesso ou do seu fracasso pareciam ser provenientes de fatores externos a ela (Baudelot; Establet, 1971; Coleman et al., 1966). Focalizadas em um “novo padrão de gestão”, centrado na escola, os pesquisadores organizaram um conjunto de elementos que, se presentes no cotidiano escolar, poderiam incidir diretamente em sua eficácia (Mello, 1993), sendo um deles a presença da liderança do gestor. Esse movimento coincide, também internacionalmente, com um Congresso realizado em França o qual gerou um livro que congrega diversos pesquisadores europeus discutindo diferentes referenciais metodológicos para o estudo da escola (Barroso, 1996).

No Brasil, em especial, conforme construímos nas Seções anteriores, as pesquisas em Administração Escolar, ao incorporarem teoricamente o referencial crítico na tentativa de superar a transposição da administração empresarial para as escolas, metodologicamente, nos anos 1990, também passam a ir à escola por meio da realização de inúmeros estudos de caso e/ou pesquisas qualitativas com procedimentos de observação, entrevistas e/ou questionários. No entanto, o que demonstramos com os autores que analisam esses percursos de pesquisa (Paredes, 2017; Carvalho, 2017; Souza, 2006; Russo, 2004; Nascimento, 2017) é que houve uma alteração de local de entrada dos pesquisadores em seus estudos (eles foram à escola), mas, ao mesmo tempo, uma reprodução de um dos lados dos paradigmas coexistentes, qual seja o da especificidade da escola ou da teoria da gestão democrática.

Por isso, queremos defender a seguinte ideia: o tipo de relação teoria e prática que dá suporte às pesquisas tem se constituído como impedimento para perspectivar o cotidiano como “princípio” de pesquisa e uma linha de fuga para o modo maior de se fazer pesquisa em Administração Escolar. Ao tentar subverter a relação hegemonizada,

pretendemos, então, perspectivar um novo sentido ao cotidiano escolar que dê lugar à criação de um modo próprio de se fazer pesquisa.

Em um artigo que busquei responder uma questão posta por participante de congresso após minha fala na mesa em que discutiu o Plano Nacional de Educação (Abdian, 2018), demonstrei que Gallo (2007; 2010), ao transportar as relações teoria e prática da Filosofia para a Educação, possibilitou-nos o transporte desta para a Administração Escolar e a compreensão do modo predominante de sua existência nas pesquisas.

O autor identifica que teoria e prática foram trabalhadas no pensamento ocidental no âmbito da Filosofia da representação, que delineou três perspectivas. A Idealista que totaliza a teoria sobre a prática; a Materialista em que há a totalização da prática sobre a teoria, cujo pressuposto é o de que a teoria apenas pode se construir com a vivência prática da realidade (no caso, escolar); e a Dialética a qual perspectiva uma interação entre ambas. Apesar de embasamentos distintos, Gallo (2010, p.59) destaca que todas elas tomam a teoria como representação do real, pois o que fazem é propor distintas maneiras de pensar a relação da teoria com a prática, ou do ideal com o real, “mas sem interferir na noção do ideal como representação do real.” Ao contrário da tradição ocidental, ele se embasa em alguns autores da Filosofia da Diferença (Deleuze, 1998; 2006; Foucault, 1982) e investe na produção de diferenças, centrando-se, também, na problemática da multiplicidade, como destacado anteriormente.

Para esta Filosofia, as relações teoria e prática já não fazem sentido, mas, sim, o “[...] primado da ação: ação de teoria, ação de prática em relações de revezamento.” (Deleuze, 2006 *apud* Gallo, 2010, p.54). Sendo assim, as relações teoria e prática são consideradas parciais e fragmentadas porque se opõem à concepção de prática como

aplicação da teoria ou daquela como inspiração para esta, pois, ambas, são totalizadoras. O papel do intelectual também é revisto, uma vez que “já não se pode separar o intelectual, produtor de teorias, de um lado, e o militante, o ativista da prática, de outro. Ambos são a mesma pessoa, revezando-se nas diversas atividades” (Gallo, 2010, p.57). O intelectual não é mais alguém que funciona como porta voz de grupos ou classes, mas aquele que produz ferramentas teóricas, “que são ou não utilizadas, que entram ou não em revezamento com as práticas sociais” (Gallo, 2010, p.58).

Fundamentando-nos nessa perspectiva filosófica, podemos considerar o cotidiano escolar como linha de fuga, como “educação menor”, aberto ao acontecimento. Ele não quer se fazer modelo porque vale para o momento, no acontecimento. Já a “educação maior” apresenta “protocolos definidos” para ações e relações do cotidiano, “[...] são totalizações da teoria ou totalizações da prática, mas sempre totalizações e imposição de modelos. Neste registro, a criança não pode mesmo ser ouvida, ou sua voz faria ruir o castelo de cartas dos planejamentos e políticas públicas” (Gallo, 2010, p.61). Essa perspectiva do cotidiano como princípio de pesquisa pode nos possibilitar escapar do normativismo e da prescrição para a escola, uma vez que “não se tem uma relação de subordinação, mas ações: ação de teoria, ação de prática em revezamentos que possibilitem a revisão tanto de um, quanto de outro”, e a interação entre conhecimentos e ações se daria no sentido de que “ambos sairiam de formas diferentes das que entraram (Abdian, 2020, p.9).

Esse sentido construído para o cotidiano escolar não dispensa políticas públicas para a universalização e democratização da educação, que consolidem e ampliem os direitos conquistados, mas potencializa o âmbito do cotidiano escolar como Política (conforme visto

anteriormente) e como princípio e não instância de pesquisa. Se o primado é da ação, em todas as práticas sociais ela acontece: nas instâncias governamentais, nas escolas e outras instituições não é possível a distinção entre a teoria e a prática e/ou entre ideal e real.

Encontramo-nos, portanto, em um problema de ordem epistemológica que, se pensado politicamente, não deixa de se localizar em uma posição de esquerda, como nossos adversários. Vamos a esse entendimento.

Teoria do Discurso e suas contribuições para pensarmos o cotidiano como princípio de pesquisa

A Teoria do Discurso (TD), construída por Laclau e Mouffe (2015) e utilizada por autores da Educação, em especial da Política e Administração da Educação (Marques, 2006; 2008; 2009), mobiliza diversas categorias – hegemonia, articulação, discurso, diferença, lógica da equivalência – possibilitando-nos compreender, não apenas a formação discursiva já analisada com Foucault (2014) nas Seções anteriores, como também somar forças à perspectiva do cotidiano como Política e princípio de pesquisa, além, é claro, de nos conduzir ao desfecho do texto, que diz respeito ao conceito de Administração Escolar.

Para os autores, discurso é a totalidade estruturada por uma “prática articulatória”, sendo esta o estabelecimento de uma relação entre “elementos” os quais têm sua identidade modificada pela “prática articulatória”. As “posições diferenciais” que aparecem articuladas no interior do discurso são chamadas de “momentos” e aquelas diferenças que não estão articuladas são denominadas “elementos”. Os elementos, transformados em momentos na prática articulatória, produzem “pontos nodais”

hegemônicos, ou seja, a hegemonia é possível porque temos um social (discurso) constituído por meio de diferenças as quais são articuladas em demandas/cadeias de equivalências que se formam via identidades coletivas (Mouffe, 2015).

Laclau e Mouffe (2015) identificam alguns aspectos importantes que fundamentam a TD, sendo o primeiro deles a rejeição da diferença entre práticas discursivas e práticas não discursivas, pois, para os autores, todo objeto é do discurso e não se constitui fora de uma condição discursiva. Dessa forma, as consequências são o abandono da oposição pensamento/realidade e um maior alargamento do campo das categorias que podem dar conta das relações sociais.

Eles indicam que uma formação discursiva se constitui como regularidade em dispersão (governada por regras) e os elementos diferenciais que são articulados apresentam sua identidade relacional, sendo assim, “todas as relações têm um caráter necessário” (Laclau; Mouffe, 2015, p.179). O discurso como totalidade relacional tem limitação porque é atravessado por contingências e, assim, as identidades não são plenamente constituídas e ele é incompleto e modificável por meio de novas e outras articulações. A limitação da totalidade, por sua vez, faz com que a TD abandone a sociedade como terreno de análise, já que “não há um princípio singular subjacente fixando – e, portanto, constituindo – o campo das diferenças como um todo” (Laclau; Mouffe, 2015, p.185).

O discurso como totalidade parcial e precária e uma regularidade em dispersão tenta dominar o campo da discursividade e construir um centro o qual é a fixação parcial, denominada pela TD como “pontos nodais”.

Interessante é retomarmos nossas análises pensando a formação discursiva em Administração Escolar como totalidade precária que articula elementos,

transformando-os em momentos, constituindo pontos nodais hegemônicos. Vimos que os principais elementos articulados – Política e Administração – produziram um discurso hegemonizado que garante a Política e a Filosofia da Educação como instâncias que pensam e definem os fins e a Administração como instância de mediação para a execução dos mesmos. Esta totalidade discursiva produz regras próprias que são a separação entre teoria e prática; a separação entre a legislação e a escola; a construção de verdades teóricas para a ação nas escolas: o ideal que, um dia, quem sabe, será vivenciado pelo real (as escolas com todas as suas especificidades). Como ponto nodal discursivo temos a gestão democrática ideal – estabelecida pela Constituição Federal Cidadã e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e também pelas teorias da área baseadas no marxismo – e a gestão da escola pública, real, que não atinge o delineamento teórico e o posto pela legislação. Essa formação discursiva desloca o pesquisa para a “prática” – cotidiano escolar – mas, como mantém sua compreensão do modo de relação possível entre teoria e prática, reproduz a lógica discursiva e suas regras: cotidiano escolar é local, mas não Política e princípio de pesquisa.

A formação discursiva em Administração Escolar atingiu seu apogeu com a teoria da gestão democrática e a ida dos pesquisadores ao cotidiano escolar e consolidou como ponto nodal hegemônico uma polarização entre o “bem e o mal”, o “verdadeiro e o falso” em que o segundo está sempre no outro, externo a mim, qual seja a outra teoria ou o outro na escola.

Sendo assim, nosso objetivo foi nos colocar ao mesmo tempo como pesquisadores internos a essa prática articulatória, que transforma elementos e momentos e produz hegemonia reproduzindo lógicas equivalenciais, mas também como articuladores de elementos diferenciais não

articulados, promovendo uma nova prática articulatória que busca o que está fora porque ainda não posto, mas não fora porque inexistente. Isso porque na TD toda estrutura discursiva é material.

Com os sentidos construídos sobre Política e cotidiano escolar e, também, as potencialidades da TD, consideramos a possibilidade de perspectivarmos novos horizontes teórico-metodológicos com a negação de categorias auto-definidas – como a Política, a Administração e a Gestão democrática –, assim como a produção de binaridades – e pensarmos em novas articulações que não aquelas estabelecidas pela totalidade discursiva hegemonizada. Isso não significa, de modo algum, negar a democracia, até porque os autores da TD são defensores de uma democracia radical e plural e, como vimos, de uma Política democrática. A tentativa é de colocar a democracia de uma outra forma na prática articulatória que constitui o discurso em Administração Escolar.

Para isto, poderíamos questionar: como seria uma Política democrática na prática discursiva em Administração Escolar? Do exposto, podemos indicar que ela pressuporia a multiplicidade no lugar da dualidade e relações conflituosas em forma de agonismos tanto na prática social epistemológica como na prática social dos cotidianos escolares.

Mas, neste momento, precisamos retomar as duas questões que mobilizaram nosso discurso e tentar respondê-las: como seria produzir conhecimento nesta perspectiva, ou melhor, como seria o estudo da Administração Escolar sem o suporte dessas regras que o governaram historicamente?

Administração Escolar: por quais regras queremos ser governados?

Agora que conhecemos as regras que nos governam e têm impedido que percorramos outros caminhos, é preciso tentar construir possibilidades outras que, certamente, terão suas próprias regras, promovendo novos pontos nodais, mas, sobretudo, poderão, em uma perspectiva de Política democrática de pesquisa, serem desestabilizadas, no movimento dinâmico e hegemônico que é a prática social.

Quero tentar desenvolver a perspectiva de pesquisas em Administração Escolar que não tenha como suporte a dualidade e, portanto, a distinção entre o verdadeiro e falso. Para isso, precisaremos deslocar o conceito que sustentou essas regras: o de Administração Escolar como mediação para o alcance de determinados fins estabelecidos por uma Política e uma Filosofia da Educação. Como vimos, esse conceito acompanhou toda a formação discursiva da subárea, que se diferenciou em termos de teoria que a fundamentou, mas não articulou outros elementos e, portanto, não deslocou os pontos nodais, conservando as funções exercidas discursivamente. Tentaremos trazer esses novos elementos (de certa forma já desenvolvidos no texto), transformando-os em momentos em nossa prática discursiva.

Iniciaremos pensando de forma dual para conseguir colocar a dualidade contra ela mesma no que se refere ao conceito, posteriormente e por fim, traremos novos elementos para atribuir outros sentidos à Administração Escolar e encaminhamentos metodológicos ao pesquisador.

Se para falarmos de Administração Escolar é necessário pensarmos a que fins ela serve e se “[...] quanto maior a relevância dos objetivos, maior a importância

das mediações para se conseguir realiza-los” (Paro, 2010, p.765), tomaremos como referência duas perspectivas teóricas sobre os fins da Educação escolar consideradas opostas pelos próprios adversários: a Escola Nova e a Pedagogia Histórico-crítica,⁴ ambas utilizadas como ferramentas por pesquisadores para contemplar a Administração Escolar.

Embora o livro de Paro (1986) tenha sido classificado como da Pedagogia Histórico-crítica por Ribeiro e Machado (2001), o autor, nos anos 1990 e 2000, demonstrou em diversas ocasiões discursivas (participação em congressos, artigos e livros) sua discordância com tal perspectiva e assumiu alguns pressupostos teóricos da Escola Nova. Para ele, o processo pedagógico se efetiva para a formação do sujeito educando que nesse processo forma a sua personalidade pela apropriação da cultura (inteira, em sua plenitude), portanto, ele só se educa se quiser e, para tal, precisa ter as condições adequadas proporcionadas pelo educador.

Educar não é apenas explicar a lição ou expor um conteúdo disciplinar, mas propiciar condições para que o educando se faça sujeito de seu aprendizado, levando em conta seu processo de desenvolvimento biopsíquico e social desde o momento em que nasce. (Paro, 2010, p.772)

O processo pedagógico deve-se pautar em uma relação democrática e de colaboração entre professor e aluno em que tenha vigência a “autoridade democrática”, tanto na

4 Como sabemos, no Brasil, um dos pesquisadores conhecidos da Pedagogia Histórico-Crítica, Newton Duarte, tem inúmeros escritos em que se contrapõe com a Escola Nova. Não entraremos nos detalhes desta oposição porque não é o foco de nossa pesquisa, mas para encontrar elementos desta contraposição, ver: Duarte (2001, 2007).

sala de aula (professor) como na administração da escola (diretor). Paro (2010, p.775) enfatiza que talvez por isso a escola tradicional conteudista tenha resistido tanto “ao métodos pedagógicos mais avançados” que, com apoio da Psicologia e Psicologia da Educação, têm empenhado esforços para explicar como o aluno pensa e aprende, “desde a Escola Nova (e mesmo antes)”. São palavras-chave no texto deste autor para pensar os fins da Educação escolar: cultura, personalidade, democracia, plenitude (ou plena).

Machado (2000), por sua vez, se propõe a pensar a Administração Escolar no bojo da Pedagogia Histórico-Crítica que “toma forma e corpo entre nós” em 1979, com uma fala de Saviani em que ele se contrapõe à visão crítico-reprodutivista ao apontar que sua perspectiva é “crítica porque consciente da determinação exercida pela sociedade sobre a Educação; no entanto, é uma análise crítico-dialética e não crítico-mecanicista” porque defende que esta determinação é relativa e “na forma de ação recíproca – o que significa que o determinado também reage sobre o determinante” (Saviani, 1992, p.95). Para seu defensor, a Educação não é a única, mas é muito importante no processo de transformação da sociedade por meio da conscientização e emancipação que deverão ser alcançadas por meio da assimilação dos conhecimentos historicamente acumulados (que são exclusividade da burguesia na sociedade e escola burguesas). Ainda com o autor, Machado (2000) indica que para a Pedagogia Histórico-crítica, a Educação é uma produção não material, pois é uma atividade dirigida a fins não materiais (emancipação, conscientização), mas que só acontece em condições materiais condizentes e próprias, ou seja, para garantir sua não materialidade ela precisa da materialidade. Estão presentes nos argumentos da autora para defender os fins da Educação escolar: crítica, sociedade, transformação.

Temos, a partir da exposição desta dualidade, perspectivas diferentes a respeito dos fins da Educação escolar, resta-nos, agora, explicitar como ambos os autores pensam a Administração Escolar.

Para o primeiro, podemos falar de qualquer Administração, variando o objeto administrado, como “utilização racional de recursos para a realização de fins determinados” que envolvem atividades meio: a racionalização e a coordenação, sendo a primeira voltada aos aspectos objetivos (economia) e a segunda voltada aos aspectos subjetivos (esforço humano coletivo). A atividade administrativa é inerente ao ser humano porque é o único animal que, “para além de sua situação de mero animal racional, realiza-se, com o trabalho, sua condição de sujeito, isto é, de condutor de ações regidas por sua vontade”. Sendo assim, ele pode direcionar sua vontade para fins nobres ou não, a depender do que está administrando (objeto administrado). Essas são características comuns a qualquer tipo de administração.

No entanto, o autor diz que na escola as atividades fins (processo pedagógico) não podem ser separadas das atividades meio (administração) porque estas se estendem para a sala de aula quando o professor administra sua rotina. As atividades pedagógicas e as atividades administrativas na escola não são excludentes. Em continuidade à divisão, Paro (2010) retoma Ribeiro (1952) e diferencia Administração de direção: a primeira é mais técnica e pode ser delegada; a segunda é mais ampla e contém a primeira, está acima dela porque carrega um componente de poder. Com esses aspectos, o autor diz que não se pode culpar a Administração pelos usos indevidos ou falta de qualidade da escola, pois o problema está nos fins, já que “a escola tem-se estruturado a partir de um equívoco em seu objetivo e na forma de busca-lo porque adota uma visão estreita de educação” e, dessa forma, “se orienta pelos

mesmos princípios e métodos adotados pela empresa capitalista, que tem objetivos antagônicos ao da educação” (Paro, 2010, p.774).

Oras, para o autor, inicialmente, administração é mediação independente da natureza da organização e está posta a um fim, como ela teria princípios e métodos diferentes se sua suposta “essência” é a mesma? Ou seja: mediação em função de fins, marcada pela “utilização racional” e pela “coordenação” de pessoas para execução de fins (externos a ela e às pessoas envolvidas, quer sejam da política, quer sejam da teoria).

Para a segunda, seguindo Saviani (1992), cabe à Administração Escolar proporcionar as condições materiais necessárias para que atividade não material aconteça da melhor maneira possível (em função dos objetivos postos pela Pedagogia Histórico-crítica). Para tal, Machado (2000) faz críticas às diversas formas de participação que reduziram a importância do “clássico” em Administração de qualquer organização, que são as ações de: planejar, organizar, coordenar, comandar, controlar. Sendo assim, para ela, a figura do diretor precisa ser revitalizada porque ele tem uma função muito importante como “articulador” do projeto político-pedagógico da escola, em seu exercício de autonomia relativa. Bem, nesta perspectiva, ao falar sobre a construção do projeto político-pedagógico e a articulação, a autora parece caminhar em uma direção que indica uma relação diferente entre meios e fins, no entanto, antes de falar sobre a Administração, já colocou com clareza as finalidades a que a escola deve servir. A Administração Escolar, novamente, será mediação para servir algo externo aos integrantes deste processo de modo a recuperar ações racionais que disponibilizarão condições “para o” processo pedagógico.

Pensamos binariamente os fins e chegamos à mesma função da Administração. Provavelmente, o duelo

continuará (ou continuaria) sem que a situação do pesquisador ou da escola mude. A dualidade na Administração Escolar não se sustenta se o conceito permaneceu inatingível. Nosso pressuposto parece se confirmar: a separação entre: teoria e prática, Política e Administração, meios e fins, práticas discursivas e não discursivas, materialidade e não materialidade, verdadeiro e falso, bem e mal, consolidada uma suposta binaridade/dualidade que nos faz rodar em círculos e nos impede de perspectivar outros horizontes na produção do conhecimento em Administração Escolar.

Certamente, este livro não dará conta de construir encaminhamentos metodológicos ao pesquisador em Administração Escolar que está na escola produzindo conhecimento. No entanto, tendo percorrido esse longo caminho, tenho a obrigação de apresentar alternativas que deverão ser mais minuciosamente discutidas e aperfeiçoadas.

Se a Administração Escolar se constituiu e consolidou como uma atividade “modesta” (Ribeiro, 1952) e, por isso, a serviço de algo externo a ela, sugiro a primeira inversão: trata-se de uma atividade educacional nada modesta porque parte constituinte do processo educacional escolar. Se temos educação escolar, temos Administração Escolar. Portanto, são atividades coexistentes e inseparáveis. Sendo assim, ela não será posta em função de algo (do objeto administrado) ela é objeto porque também é sujeito. Ela tem sua especificidade de início: ela não pode ter um conceito válido para qualquer organização e variar de acordo com a especificidade desta. Ela já tem sua especificidade de início: ela é política e educacional.

Trata-se da segunda inversão: não existem práticas discursivas de um lado e práticas não discursivas de outro lado; não há processo pedagógico na sala de aula (não materialidade) e atividade administrativa de outro (materialidade), pois por mais que os diferentes autores

tentem trazer como atividades não excludentes, eles a trazem separadas de início. A Administração Escolar é processo pedagógico. O que quero dizer com isso? A Administração Escolar pode ser meio para atingir fins, mas ela *também* é processo pedagógico, ela *também* tem um fim em si mesma. Ela é Política porque atravessada pelo político, por relações de poder, conflito e antagonismo, os quais são ordenados hegemonicamente, sob determinadas contingências, por meio de logicas de equivalências que se fazem com a construção de identidades coletivas (Laclau; Mouffe, 2015). A Administração Escolar é processo pedagógico porque é constituída por três linhas que coexistem – molar, molecular e de fuga – uma interna e forçando a conservação e outra externa puxando para fora e tentando fugir do Aparelho do Estado, constituindo-se como Máquina de Guerra (Gallo; Figueiredo, 2015).

O diretor ou a diretora, independente da forma de seu provimento, é um articulador dos antagonismos, e sua principal atividade no âmbito escolar é buscar práticas que os transformem em agonismos, em oposições entre adversários legitimamente reconhecíveis. A figura do diretor ou da diretora não depende da forma de seu provimento porque se tirarmos esse profissional (como profissional) outro terá de assumir a prática articulatória e este, necessariamente, deverá compreender como se vivencia o processo pedagógico, filosófica, política e historicamente.

Não se trata de pensamento utópico,⁵ justamente porque considera o conflito inerradicável do social escolar e, neste sentido, não atingiremos uma situação ideal ou plena na escola ou na sociedade. E isso é democracia.

5 Utilizei o sentido de utopia de qualquer dicionário comum: lugar ou estado ideal, de completa felicidade e harmonia entre os indivíduos (<https://www.dicio.com.br/utopia/>; <https://languages.oup.com/google-dictionary-pt/>)

Por mais que tenhamos avaliações externas que tentam padronizar resultados de aprendizagem ou governos que tentam impor currículos e/ou plataformas com controle do processo ensino-aprendizagem, enquanto estivermos vivenciando uma democracia (mesmo com alguns pressupostos solapados), tratar-se-ão de UM aspecto de controle e de conservação – que se faz Aparelho de Estado – mas que não conseguirá conter o político, atravessado pelo conflito e pelo poder, inerentes ao social. Bons ou ruins, os resultados expressam uma parte da escola e não contêm as demandas, as articulações, as lógicas de equivalência, as linhas de fuga (Laclau; Mouffe, 2015; Gallo; Figueiredo, 2015).

São inúmeras as demandas ao pesquisador em termos de encaminhamentos metodológicos. Talvez, a primeira delas seria o fim dos “modismos” nas pesquisas em Política e Administração da Educação e explicarei do que se tratam. Um olhar atento aos números dos periódicos da Educação, nos temas circunscritos à Política e Administração, mostra-nos pesquisas realizadas à mercê das políticas educacionais direcionadas por diferentes governos federal, estaduais e/ou municipais. Por exemplo, o ensino fundamental de nove anos, com Lei Federal datada de 2006, promoveu um conjunto de pesquisas para analisar como as escolas “implantaram”, “vivenciaram”, “perceberam” ou “reagiram” à sua efetivação. Outro exemplo, a elaboração dos Planos Municipais de Educação promoveu um amplo conjunto de pesquisas para analisar como as Gestões dos diferentes sistemas se “apropriaram” ou “reproduziram” ou “reinventaram” as metas e estratégias do Plano Nacional de Educação. Parece que já conhecemos os resultados: há indícios de autonomia, há possibilidades de autonomia relativa, há reinvenções, há, também reproduções e cópias literais. Se continuarmos, produziremos os mesmos resultados nos âmbitos dos sistemas e das escolas.

A segunda demanda, decorrente desta primeira seria construirmos novos problemas que partissem dos novos conceitos. Independentemente de partidos e diretrizes da prática discursiva dos diferentes governos, interessa-nos a prática discursiva da escola: quais são seus problemas na visão dos diferentes integrantes? Quais são suas demandas? Como são produzidos os antagonismos? Quais possibilidades de serem transformados em agonismos? Como se faz a política na escola: como são produzidos os ordenamentos de práticas, ou seja, como são produzidas as hegemonias? O que e como se aprende na prática da Administração? O que essa prática produz de pedagógico para os diferentes integrantes? Quais os conflitos na escola? Como são vivenciados? Como se faz a prática articulatória nas escolas? Enfim, como seus diferentes integrantes consideram que poderiam ser estabelecidas as relações entre o cotidiano da universidade e o cotidiano escolar para a produção de conhecimento que funcionasse em uma lógica da multiplicidade e não da dualidade? Parece-me que ainda não os ouvi a respeito disso, por mais, também, que já tenha tentado trabalhar em uma lógica do diálogo e da problematização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo feito uma leitura analítica das ações de pesquisas e das ações teóricas que me acompanharam e se revelaram em meu percurso acadêmico, uma problemática organizou a estrutura deste livro: quais funções tem exercido o discurso de Administração Escolar na produção do conhecimento, especialmente, quais funções tem exercido o conceito de Administração Escolar na produção do conhecimento?

O conjunto de resultados que produzimos no âmbito do grupo de pesquisa (Cepae) nos indicou que o conhecimento da área foi produzido com base em uma binaridade. De um lado, temos a perspectiva empresarial de Administração Escolar que, embora reconheça as particularidades do produto escolar, que é a formação do aluno, indica a possível adaptação dos pressupostos da Administração empresarial para a eficiência e eficácia dos objetivos educacionais. De outro lado, temos a perspectiva da especificidade da escola, construída com base em referencial crítico-marxista, que destaca que no processo pedagógico o modo de produção capitalista não se generaliza por completo e, por isso, a Administração Escolar precisa buscar na natureza do objeto administrado (processo pedagógico

para a formação do sujeito) seus próprios princípios e métodos. Esta suposta binaridade se reproduz há mais de 50 anos e tenta produzir consenso teórico para a transformação da prática escolar. Há uma pressuposição a qual indica que, quando tivermos maior número de adeptos desta prática teórica, será possível influenciar a mudança da realidade escolar. A partir dos anos 1990, mesmo com a mudança de “porta de entrada” dos pesquisadores, que passa a ser a escola por meio da realização de estudos de caso, uma das perspectivas se reproduz e consolida a binaridade, juntando a ela, uma segunda característica da produção: a prescrição. Os autores fazem pesquisas para reafirmarem sua teoria e dizerem à prática o que ela deve fazer para ser melhor. A binaridade e a prescrição, funcionando como regras, formam e constituem o pesquisador em Administração Escolar. A minha formação esteve localizada nesta prática discursiva.

Ao localizar-me neste contexto, me propus a colocar em evidência minha prática conceitual de pesquisa em questionamento e assim nortear a construção do texto pelo problema evidenciado no primeiro parágrafo.

Independentemente da perspectiva teórico-metodológica que os autores adotaram para falar sobre Administração Escolar, historicamente, seu conceito permanece o mesmo: ela é instrumento ou meio a serviço de algo externo a ela. Como o referencial teórico-metodológico em construção no Cepae parte do princípio de que o consenso não é possível porque ele não se faz sem o custo de exclusões, começamos a questionar o que está sendo excluído ou periferizado na/da produção do conhecimento. E, a partir deste ponto, organizamos a produção do texto o qual não apresenta um capítulo teórico inicial, mas se encontra articulado por relações de revezamento teoria-prática e passado-presente, em sua construção. Como exemplo deste revezamento, posso indicar que nas três

Seções que estruturam o texto estão colocadas em questão as práticas de nossas pesquisas ao mesmo tempo que problematizamos os conceitos teóricos que as estruturaram, ou seja, coloquei o meu cotidiano de pesquisadora como a ação que principia a teoria e a prática.

Em um primeiro momento, analisei a construção histórica do discurso na área, identificando como o conceito operou nos escritos dos diferentes autores e na produção da *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. Ao analisar a prática discursiva presente nas pesquisas realizadas e atualizar seus dados com as produções mais recentes, constatei que, historicamente, há aspectos que organizaram o discurso em Administração Escolar que funcionaram como princípios de rarefação, autocontrole e sua proliferação (Foucault, 2014) e indicaram uma possível estagnação do conhecimento que o impede de diferenciar-se.

Dialoguei com Nascimento (2023) que afirma serem a binaridade e a prescrição os procedimentos internos responsáveis pela ordem da relação saber-poder da formação discursiva. Estes dois procedimentos funcionam como “linhas duras” e subjugadas por “linhas flexíveis” que as atravessam – autor, comentário e organização disciplinar – impedindo o conhecimento de diferenciar-se e multiplicar-se sem que se prolifere seu modo de ser. Com este pesquisador, também pude indicar que esses procedimentos, ao funcionarem como regras, constituem-se na dinâmica saber, poder e ética, distinguindo o que é verdadeiro do que é falso, impedindo que os pesquisadores coloquem suas práticas e suas regras de formação em questão. Minha análise acrescentou às constatações do pesquisador uma função exercida pelo conceito de Administração Escolar presente na prática discursiva: ele funciona como mais um – talvez com muita importância – dos procedimentos internos do discurso que impede a diferenciação do conhecimento.

Sendo assim, pude constatar que o pesquisador, por mais que varie o referencial ou até mesmo os procedimentos de pesquisa, ao reproduzir o conceito de Administração Escolar como mediação para o alcance de fins determinados, acaba por modelar a escola e seu cotidiano em uma determinada Teoria ou uma determinada Política. Constatei o ciclo se repetir indefinidamente de forma concomitante à importância atribuída à Administração Escolar em ambas as perspectivas e nas diretrizes governamentais, tanto para uma gestão democrática em busca da democratização da educação com qualidade social para todos como para o alcance de resultados mensuráveis.

Em seguida, analisamos o percurso de pesquisa desenvolvida com a temática formação, função e formas de provimento do cargo do administrador escolar com o objetivo primeiro de compreender a formação de minha subjetividade como pesquisadora da área e trazer ao leitor os limites impostos pelas regras de formação postas em prática. A pretensão foi repensar essa formação na tentativa de não apenas desconstruir suas regras, mas buscar-se constituir por outras regras. A análise de dois percursos de pesquisas concluiu que, ao trazer os conceitos predominantes (por que não dizer “consensuais”?) de cotidiano e de Administração Escolar, o primeiro como o “não cotidiano” que trabalha para a emancipação dos sujeitos a partir de generalidades genéricas para-si (Duarte, 1992) e o segundo como “utilização racional dos recursos para alcance de fins determinados” (Paro, 1986), racionalizamos todo um processo administrativo do projeto de pesquisa e da vivência prática e teórica o qual apresentava potência política, pedagógica e emocional para muito mais.

No momento de suas realizações, uma das constatações das pesquisas, inclusive, indicou a necessidade de reacender a discussão sobre a formação inicial do diretor de escolar para que este profissional pudesse interagir de

forma propositiva com os fins determinados. A conclusão das pesquisas sobre a trajetória do conhecimento em Administração Escolar, exposta no primeiro capítulo, e a conclusão das pesquisas sobre a formação, função e formas de provimento do diretor escolar caminharam por dentro das regras de formação da área, proliferando seu discurso e se fazendo aceita institucionalmente. Por que não seria, se estávamos do lado do verdadeiro e do bem?

Fazendo essa pergunta após ter constatadas minha formação e formatação como pesquisadora, tive um segundo problema decorrente da resposta que se construía à problemática posta na Introdução. Se há mais de 50 anos conceituamos Administração Escolar dessa forma e já desenvolvemos teoria crítica suficiente que reitera o papel da escola para a transformação social, onde está o erro que impede de alcançar os objetivos postos para ela? Se também já apontamos tantos obstáculos para a prática escolar democrática e a democratização da escola não estaria no momento de buscarmos novas construções para nossas práticas teóricas?

Sendo assim, ao questionar minha prática de pesquisa e a função da teoria, com seus efeitos de verdade e de poder, busquei, por fim, construir novas ferramentas metodológicas que pudessem nos diferenciar das duas perspectivas, não para constituir uma terceira perspectiva, mas, sobretudo, multiplicar possibilidades sem que sejam contidas as linhas de fuga do conhecimento. Como eixo norteador do último capítulo, tivemos a seguinte questão: seria possível a perspectiva do cotidiano escolar como linha de fuga à formação discursiva?

Mais uma vez, trouxe a prática discursiva da área que compreende a Política como Estado em ação e linhas diretivas para a Administração (que se constituiu como atividade modesta) e busquei sua inversão com recursos metodológicos da Teoria do Discurso (Laclau; Mouffe,

2015) e a Filosofia da Diferença (Gallo; Figueiredo, 2015; Gallo, 2010). Reconheço as diferenças contextuais, históricas e de focos dos autores, no entanto, o encontro deles se fez em meu percurso particular de pesquisa e tentou se legitimar neste trabalho analítico. O grupo de pesquisa denomina este conjunto de autores como pós-críticos porque nos permitem análises que escapam das categorias rígidas constituintes das perspectivas que sustentam a binaridade.

Conceitualmente, perspectivei a Política como discurso, antagonismo e construção de hegemonia (Mouffe, 2015) assim como constituída por linhas concomitantes que são de conservação de um estado maior e linhas de fuga que buscam escapar da maioria (Gallo; Figueiredo, 2015). Compreendi as Políticas como as escolas “sendo” no seu dia a dia com a multiplicidade de problemas, ações, emoções e soluções que não podem ser contidos nem por uma Teoria que busca um modelo nem por uma suposta Política que busca sua execução. Nesta perspectiva, busquei inverter, também, o tipo de relação teoria e prática estabelecido nas nossas pesquisas porque foi possível entender que ela tem impedido de pensar o cotidiano como um princípio de pesquisa que dê lugar a um modo próprio de se fazer pesquisa.

Ainda com o objetivo de construir um capítulo propositivo e tentando desenvolver uma perspectiva de Política democrática de pesquisa, nos termos de Mouffe (2015), desloquei o conceito de Administração Escolar que sustentou as regras da prática discursiva pensando de forma binária (ou dual) os fins da Educação para agir contra a própria binaridade (ou dualidade). Percorri, então, o raciocínio de dois autores (Paro, 2010; Machado, 2000) que indicam fins diferentes para a Educação Escolar e atribuem à Administração Escolar a mesma função: de mediação ou materialidade para a consecução da não

materialidade ou dos fins educacionais. Chegamos no mesmo lugar: ao dividir os fins e manter os meios em função deles consolidamos a ideia de binaridade que não se sustenta já que o conceito é o mesmo.

Finalmente, percorrendo a função do discurso em Administração Escolar, especialmente a função do seu conceito em minhas práticas de pesquisa pude constatar que ele exerce um poder de nos impedir de fazer o conhecimento se diferenciar. Para se diferenciar, constatamos a necessidade de não conter o conhecimento em uma lógica do verdadeiro do e falso e buscar a apreensão da lógica da multiplicidade e heterogeneidade do cotidiano por suas próprias regras que, certamente, podem não ser as melhores, mas diferentes daquelas que fomos governados até o momento. O início desse caminho talvez se constitua com a proposição de outros problemas para a Administração Escolar, advindos de sua ação prática, que foge das totalizações e dualidades, mas, para isso, teremos de ouvir o cotidiano com “ouvidos inocentes” (Gallo, 2010).

REFERÊNCIAS

- ABDIAN, G. Z.; HOJAS, V. F.; OLIVEIRA, M. E. N. Formação, função e formas de provimento do cargo do gestor escolar: as diretrizes da política educacional e o desenvolvimento teórico da Administração Escolar. *ETD – Educação Temática Digital*, v.141, p.399-419, 2012.
- ABDIAN, G. Z.; OLIVEIRA, M. E. N.; JESUS, G. de. Função do diretor na escola pública paulista: mudanças e permanências. *Educação e Realidade*, v.38, p.977-998, 2013.
- ABDIAN, G. Z.; NASCIMENTO, P. H. C.; SILVA, N.D. B. da. Desafios teórico-metodológicos para as pesquisas em Administração/Gestão educacional/escolar. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.37, n.135, p.465-480, abr.-jun. 2016.
- ABDIAN, G. Z.; NASCIMENTO, P. H. C. Gestão e qualidade da educação escolar básica: sentidos em construção. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v.24, n.3, p.295-313, maio-ago. 2017.
- ABDIAN, G. Z.; ANDRADE, E.; PARRO, A. L. G. Sentidos de política e/de gestão nas pesquisas sobre a escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.43, n.3, p.727-742, jul.-set. 2017.
- ABDIAN, G. Z. Revezamento teoria e prática na análise da escola pública democrática. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, v.34, n.68, p.107-122, mar.-abr., 2018.
- AGUIAR, M. A. da S. Formação em gestão escolar no Brasil nos anos 2000: políticas e práticas. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, [s. l.], v.27, n.1, 2011. DOI:

- 10.21573/vol27n12011.19968. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19968>. Acesso em: 9 ago. 2023.
- ALONSO, M. *O papel do diretor na administração escolar*. São Paulo: Difel; Educ, 1976.
- ANDRADE, E. *Negociações entre o campo do currículo e da gestão escolar/educacional*. 144p. Marília, 2019. Tese (Doutor em Educação) – Universidade Estadual Paulista.
- ANPAE – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PROFESSORES DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR. *Relatório do I Simpósio Brasileiro de Administração Escolar*. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, 1962.
- ANPAE – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PROFESSORES DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR. *Edição Comemorativa do Simpósio Interamericano de Administração Escolar*. Salvador: Anpae, 1968.
- ARACAJU. Secretaria Municipal de Educação. *Escola aberta Smed: vamos todos construí-la*. Aracaju: Smed, 2006
- ARROYO, M. A administração da educação é um problema político. *Revista Brasileira de Administração da Educação*. Porto Alegre, v.1, n.1, p.122-129, 1983.
- AZEVEDO, J. M. L.; BOTLER, A. H. Gestão da educação e da escola e práticas curriculares no contexto das políticas educacionais. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, [s. l.], v.27, n.3, 2012. DOI: 10.21573/vol27n32011.26409. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/26409>. Acesso em: 9 ago. 2023.
- AZEVEDO, J.; BOTLER, A. Políticas e gestão da educação no contexto das diferenças, das desigualdades e das relações federativas. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, [s. l.], v.28, n.2, 2012. DOI: 10.21573/vol28n22012.37363. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/37363>. Acesso em: 9 ago. 2023.
- AZEVEDO, J. M. L. de; BOTLER, A. H. Fraternidade, controle social, participação e avaliação: componentes da gestão democrática da educação? *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, [s. l.], v.30, n.3, 2015. DOI: 10.21573/vol30n32014.57677. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/57677>. Acesso em: 9 ago. 2023.

- BALL, S. J. *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia; Barcelona: Paidós, 1989.
- BALL, S. J. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, L. H; SILVA, T. T. *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, p.121-137, 1998.
- BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política Educacional. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, p.10-32, jul.-dez 2006
- BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, v.24, n.2, p.97-115, 1992.
- BARBOSA, A. H. *O tempo e o espaço da administração educacional na formação do pedagogo: um mapeamento a partir dos projetos político-pedagógicos de universidades públicas*. Marília, 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Disertacoes/barbosa_ah_do_mar.pdf. Acesso em: 10 dez. 2022.
- BARBOSA, A. H.; ABDIAN, G. Z. Gestão escolar e a formação do pedagogo: relações e implicações a partir da análise de projetos político-pedagógicos de universidades públicas. *Educação em Revista*, v.29, n.4, p.245-276, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982013000400011>
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARROSO, J. (Org.). *O estudo da escola*. Lisboa, PT: Porto Editora, 1996.
- BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. Educação e Sociedade. *Revista de Ciência de Educação*, Campinas, v.26. n.92, out. 2005.
- BAUDELOT, C.; ESTABLET, R. *L'école capitaliste en France*. Paris, FR: Maspero, 1971.
- BONAMINO, A.; FRANCO, C. Avaliação da educação: novos desafios em contexto de municipalização. In: SOUZA, D. B.; FARIA, L. C. M. de F. (Orgs.). *Desafios da Educação Municipal*, Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- BONDIOLI, A. *O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada*. Campinas: Autores Associados, 2004.

- BOTLER, A. M. H. Repercussões das políticas educacionais na organização escolar: o fator tempo entre a autonomia e a regulação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, [s. l.], v.31, n.1, p.107-124, 2015. DOI: 10.21573/vol31n12015.58919. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/58919>. Acesso em: 9 ago. 2023.
- BRAVERMAN, H. *Trabalho capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. 3.ed. Rio de Janeiro: LTR, 1987.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 11 nov. 2012.
- BRASIL. *Diretrizes e Bases para Educação Nacional*. Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. Conselho Nacional De Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP n.1/2006*, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006.
- BRZEZINSKI, I. A formação de professores para a educação básica e o Curso de Pedagogia: a tensão entre o instituído e instituinte. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. Porto Alegre: Anpae. v.23, n.2, p.229-251, maio-ago. 2007.
- BREJON, Moyses. Alguns aspectos da formação de Administradores Escolares. In: *Administração Escolar*: Edição comemorativa do I Simpósio Interamericano de Administração Escolar. Salvador: Anpae, 1968, p.41-59.
- CALDERÓN, A. I.; FERREIRA, A. G. Administração da educação no Brasil: um diálogo comparativo com as tendências temáticas da Revista Ibero-Americana de Educação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, [s. l.], v.27, n.2, 2011. DOI: 10.21573/vol27n22011.24776. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/24776>. Acesso em: 9 ago. 2023.
- CANÁRIO, R. Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. In BARROSO, J. (Org). *O estudo da escola*. Porto: Porto, 1996.
- CARVALHO, M. A Organização escolar: monorracionalidade ou multirracionalidades. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, [s. l.], v.28, n.3, 2013. DOI: 10.21573/

- vol28n32012.39834. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/39834>. Acesso em: 9 ago. 2023.
- CARVALHO, M. G. de. *Teses e dissertações sobre gestão escolar democrática no Brasil: análise a partir da metapesquisa* (2005-2014). Marília, 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista.
- CASTRO, M. de. A formação de professores e gestores para os anos iniciais da educação básica: das origens às diretrizes curriculares nacionais. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre: Anpae, v.23, n.2, p.229-251, maio-ago. 2007.
- CASTRO, M. L. S. de. Formação do Diretor de Escola do Estado do Rio Grande do Sul: implicações para a prática. *Educação*, Porto Alegre, v.32, n.2, p.199-227, maio-ago. 2009.
- CATANI, A. M.; OLIVEIRA, R. P. de. A Pesquisa em Administração Escolar No Brasil. *Revista Brasileira de Administração da Educação*, São Paulo, v.10, n.1, p.9-15, 1994.
- CATAPAN, A. H. O conhecimento e a administração do processo de trabalho escolar. *Revista Brasileira de Administração da Educação*, Porto Alegre, v.11, n.1, p.27-39, jan.-jun., 1995.
- COLEMAN, J. S., CAMPBELL, E. Q. et al. *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: US Government Printing Office, 1966.
- CURY, C. R. J. A Educação Escolar, a exclusão e seus destinatários. *Educação em Revista*, Belo Horizonte. n.48, p.205-222. dez. 2008
- DAL RI, N. M. *Sindicato, autonomia e gestão democrática na universidade pública*. Marília, 1997. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista.
- DELEUZE, G. *Diálogos*. São Paulo: Editora Escuta, 1998.
- DELEUZE, G. *Conversações*. São Paulo: Editora 34, 2004
- DELEUZE, G. *Diferença e Repetição*. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Kafka – por uma literatura menor*. Rio de Janeiro: Imago, 1977.
- DE LIMA, C. B. de; NETTO, N. B.; SOUZA, J. M. P. de. Gestão democrática e militarização do ensino: reflexões a partir de um estudo de caso. *Revista Brasileira de Política e Administração*

- da Educação*, [S. l.], v.35, n.3, p.828, 2019. DOI: 10.21573/vol35n32019.96014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/96014>. Acesso em: 9 ago. 2023.
- DINIS, L. L. Das teorias das organizações à organização das teorias: do mundo da gestão ao mundo da educação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, [S. l.], v.31, n.1, p.197–232, 2015. DOI: 10.21573/vol31n12015.58925. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/58925>. Acesso em: 9 ago. 2023.
- DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. *Cad. Cedes*, Campinas, v.29, n.78, p.201-215, maio-ago., 2009.
- DOMINGOS, A. B. *A organização das escolas secundárias em Moçambique: desafios e perspectivas para o desenvolvimento da gestão escolar*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências – Marília
- DUARTE, N. *A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social do indivíduo*. Campinas: Autores Associados, 2001.
- DRABACH, N. P.; MOUSQUER, M. E. L. Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar: mudanças e continuidades. *Currículo sem Fronteiras*, [s.l.], v.9, n.2, p.258-285, jul.-dez. 2009
- DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.18, p.35-40. dez. 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782001000300004>
- DUARTE, N. *Educação Escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotsky*. 4. Ed. SP: Autores Associados, 2007. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo)
- ESQUINSANI, R. S. S.; DAMETTO, J.; LAUER, M. J. A noção de Gestão Democrática e sua apropriação local: um estudo sobre a legislação de municípios gaúchos. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, [S. l.], v.36, n.1, p.111-129, 2020. DOI: 10.21573/vol36n12020.96360. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/96360>. Acesso em: 9 ago. 2023.
- FELIX, M. de F. C. *Administração Escolar: problema educativo ou empresarial?* 2.ed. São Paulo: Cortez, 1989.

- FISCHER, S.; GUIMARÃES, M. A construção da gestão autônoma das escolas públicas brasileiras: um estudo nas escolas de ensino fundamental em Santa Catarina. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, [s. l.], v.29, n.1, 2013. DOI: 10.21573/vol29n12013.42824. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/42824>. Acesso em: 9 ago. 2023.
- FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Revisão de Lúcia Vassalo. Petrópolis, RJ: Vozes; Lisboa: Centro do Livro Brasileiro, 1972. FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. 3. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.
- FOUCAULT, M. Qu'est-ce que la critique? Critique et Aufklärung. *Bulletin de la Société française de philosophie*, v.82, n.2, p.35-63, avr.-juin., 1990. (Conferência proferida em 27 de maio de 1978. Tradução de Gabriela Lafetá Borges e revisão de Wanderson Flor do Nascimento)
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*: aula inaugural pronunciada no Collège de France em 2 de dezembro de 1970. Trad: Laura Fraga de Oliveira Sampaio. 24.ed. SP: Editora Loyola, 2014.
- FRANCO, M. L. P. B. *Análise de conteúdo*. Brasília: Plano Editora, 2003. 72
- FREITAS, L. C. de. Qualidade negociada: avaliação e contrarregulação na escola pública. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.26, n.92, p.911-933, out. 2005.
- FREIRE, P. *A educação na Cidade*. São Paulo: Cortez Editora, 1991.
- FREIRE, P. *Cartas a Cristina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*, Cortez Editora: São Paulo, 1997
- FREIRE, P. *Extensão ou comunicação*. 14.reimpr. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.
- GALLO, S. Acontecimento e resistência: educação menor no cotidiano da escola. In: CAMARGO, A. M. F. de; MARI-GUELA, M. (Orgs.). *Cotidiano escolar: emergência e invenção*. Piracicaba: Jacintho Editores, 2007. p.21-40.
- GALLO, S. Filosofias da diferença e educação: o revezamento entre teoria e prática. In: CLARETO, S. M.; FERRARI, A. (Org.). *Foucault, Deleuze e educação*. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2010. p.49-63.

- GALLO, S.; FIGUEIREDO, G. M. Entre a maioria e minoridade: as regiões de fronteira no cotidiano escolar *Aprender – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação*, Vitória da Conquista, n.14 p.25-51. 2015.
- GASPARIN, J. L. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
- HELLER, A. *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península, 1977
- HOJAS, V. F. *Formação e função do diretor de escola: análise a partir dos concursos públicos realizados na rede estadual de ensino de São Paulo (1979-2007)*. 113 f. Marília, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista.
- KRAWCZYK, N. Em busca de uma nova governabilidade na educação. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.) *Política e gestão da educação*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p.61-74
- KUENZER, A. Z.; RODRIGUES, M. de F. Curso de Pedagogia ou Normal Superior? *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, [s. l.], v.23, n.2, 2007. DOI: 10.21573/vol23n22007.19128. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19128>. Acesso em: 8 ago. 2023
- LACLAU, E. *Emancipação e diferença*. Coord. e revisão técnica geral Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.
- LACLAU, E.; MOUFFE, C. *Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical*. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015.
- LAGARES, R.; BRITO, K. C. F. C.; SILVA, M. L. A. da. Gestão da educação em sistemas municipais de ensino no Tocantins: tensionamento entre princípio e método democráticos. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, [s. l.], v.36, n.1, p.94-110, 2020. DOI: 10.21573/vol36n12020.96280. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/96280>. Acesso em: 9 ago. 2023.
- LEÃO, A. C. *Introdução à Administração Escolar*. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1939.
- LIMA, L. C. *Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 1998.

- LOPES, A. C. Relações macro/micro nas pesquisas em Educação. *Cadernos de Pesquisa*, v.36, n.129, p.619-635, set.-dez. 2006.
- LOURENÇO FILHO, M. B. *Organização e administração escolar*: curso básico. São Paulo: Melhoramentos. Brasília: INL, 1963.
- LUCE, M. B.; MEDEIROS, I. L. P. de. *Gestão democrática da escola pública*: práticas e vivências. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Pesquisa em educação*: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MACHADO, L. M. Quem embala a escola? Considerações a respeito da gestão da unidade escolar. In: MACHADO, L. M.; MAIA, G. Z. A. (Orgs.). *Administração e supervisão escolar*: questões para o novo milênio. São Paulo: Pioneira, 2000.
- MACHADO, L. M.; MAIA, G. Z. A. A formação dos profissionais da educação à luz das novas diretrizes curriculares nacionais. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. Porto Alegre: Anpae. v.23, n.2, p.293-313, maio-ago. 2007.
- MAIA, G. Z. A.; MACHADO, L. M. O trabalhador frente ao terceiro milênio. *Trabalho & Educação* Belo Horizonte, v.1, p.135-146, 2000.
- MAIA, G. Z. A. *Gestão escolar*: implicações para um ensino de qualidade. Marília, 193 f. 2000. Dissertação (mestrado em Educação) – universidade Estadual paulista, Faculdade de Filosofia e ciências.
- MAIA, G. Z. A. As publicações da Anpae e a trajetória do conhecimento em administração da educação no Brasil. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Recife, v.24, n.1, p.31-50, 2008.
- MARQUES, L. R. *A descentralização da gestão escolar e a formação de uma cultura democrática nas escolas públicas*. 288 f. Recife, 2006. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal de Pernambuco.
- MARQUES, L. R. Democracia radical e democracia participativa: Contribuições teóricas à análise da democracia na educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.29, n.102, p.55-78, jan.-abr. 2008.
- MARQUES, L. R. Mudanças discursivas nas políticas de democratização da educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.90, n.225, p.468-488, maio-ago. 2009.

- MARTINS, A. M. (Org.). *Estado da arte: gestão, autonomia escolar e órgãos colegiados* (2000/2008). Brasília: Liber Livro, 2011.
- MARTINS, A. M.; SILVA, V. G. da; TAVARES, M. R. A produção científica dissente: teses e dissertações sobre gestão, autonomia e órgãos colegiados. In: MARTINS, A. M. (Org.). *Estado da arte: gestão, autonomia escolar e órgãos colegiados* (2000/2008). Brasília: Liber Livro, 2011.
- MASCARO, C. C. A Administração Escolar na América Latina. In: *Administração Escolar*. Edição comemorativa do I Simpósio Interamericano de Administração Escolar. Salvador: Anpae, 1968, p.60-93
- MEDEIROS, M. de L.; FEROLLA, L. M.; PASSADOR, C. S.; PASSADOR, J. L. Gestão escolar: afinal, que fins estão sendo buscados? *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, [s. l.], v.30, n.1, 2014. DOI: 10.21573/vol30n12014.50016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/50016>. Acesso em: 9 ago. 2023.
- MELLO, G. N. *Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- MOUFFE, C. *Sobre o político*. Trad. Fernando Santos. São Paulo: Editoria WMF Martins Fontes, 2015.
- MURCIA, A. B. *Gestão democrática, conselho de escola e qualidade de ensino: a produção da Revista Brasileira de Política e Administração da Educação* (2000-2014). Marília, 2015. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia) – Universidade Estadual Paulista.
- NARDI, E. L.; BOIAGO, P. F. S. Contornos da produção acadêmica sobre gestão democrática do ensino público em teses e dissertações da área da educação (1996-2015). *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, [s. l.], v.34, n.3, p.749-773, 2019. DOI: 10.21573/vol34n32018.86209. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/86209>. Acesso em: 9 ago. 2023.
- NASCIMENTO, P. H. C. *Administração Escolar no Brasil e sociedade de controle: o Paradigma Multidimensional e a Teoria das Multiplicidades*. 66 f. Marília, 2014. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia) – Universidade Estadual Paulista.

- NASCIMENTO, P. H. C. *Administração Escolar: introdução pós-crítica*. 92 f. Marília, 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista.
- NASCIMENTO, P. H. C. *Por uma cartografia da Política e Gestão educacional no Brasil*. 157f. Marília, 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista.
- NÓVOA, A. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, A. (Org.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.
- OLIVEIRA, R. P. de; ARAÚJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, jan.-abr., n.28, p.5-22, 2005.
- OLIVEIRA, D. A. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.26. n.92, out. 2005.
- OLIVEIRA, R. P. de. A transformação da educação em mercadoria. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.30, n.108, p.739-769, out. 2009.
- OLIVEIRA, A. C. P. de; PAES DE CARVALHO, C.; BRITO, M. M. A. de. Gestão escolar: Um olhar sobre a formação inicial dos diretores das escolas públicas brasileiras. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, [s. l.], v.36, n.2, p.473-496, 2020. DOI: 10.21573/vol36n22020.99857. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/99857>. Acesso em: 9 ago. 2023.
- OLIVEIRA, M. E. N.; ABDIAN, G. Z. Formação de professores: as diretrizes nacionais e o poder local. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v.14, p.527, 2014.
- ORTEGA, F. S. *A construção do conhecimento em Administração Escolar na perspectiva especificidade da escola*. Marília, 2014. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia) – Universidade Estadual Paulista.
- PAREDES, C. G. *Publicações sobre gestão escolar democrática: análise a partir da metapesquisa (2005-2014)*. 2017. 80 p. Relatório de pesquisa (Iniciação científica) – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp).
- PARO, V. H. *Administração Escolar: introdução crítica*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

- PARO, V. H. *Por dentro da escola pública*. 3.ed. São Paulo: Xamã, 2000.
- PARO, V. H. *Eleição de diretores: a escola experimenta a democracia*. 2.ed. SP: Xamã, 2003
- PARO, V. H. José Querino Ribeiro e o paradoxo da Administração Escolar. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v.23, n.3, p.561-570, set.-dez., 2007.
- PARO, V. H. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.36, n.3, p.763-778, set.-dez. 2010.
- PEREIRA, G. R. de M.; DE ANDRADE, M. da C. L. A construção da administração da educação na RBAE (1983-1996). *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, [s. l.], v.23, n.1, 2011. DOI: 10.21573/vol23n12007.19022. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19022>. Acesso em: 8 ago. 2023.
- RIBEIRO, J. Q. *Fayolismo na administração de escolas públicas*. São Paulo: Linotechnica, 1938.
- RIBEIRO, J. Q. Ensaio de uma teoria da Administração Escolar (alguns pontos de vista) In: *Administração Escolar*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1952.
- RIBEIRO, J. Q. Introdução à Administração Escolar (alguns pontos de vista) In: *Administração Escolar*. Salvador: Associação Nacional de Professores de Administração Escolar, 1968. p.18-40.
- RIBEIRO, D.; MACHADO, L. M. Para uma teoria da administração escolar no Brasil: a evolução do conhecimento. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v.19, n.2, p.169-178, jul.-dez. 2003.
- DA ROCHA, J. M.; HAMMES, L. J. Gestão e democracia em uma escola pública. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, [S. l.], v.34, n.2, p.635-652, 2018. DOI: 10.21573/vol34n22018.75273. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/75273>. Acesso em: 9 ago. 2023.
- ROCKWELL, E.; EZPELETA, J. A escola: relato de um processo inacabado de construção. *Currículo Sem Fronteiras*, [s.l.], v.7, n.2, p.131-147, jul.-dez. 2007.
- RUSSO, M. H. Escola e paradigmas de gestão. *Eccos*, São Paulo, v.6, n.1, p.25-42, 2004.

- SANDER, B. *Gestão da educação na América Latina: construção e reconstrução do conhecimento*. Campinas: Autores Associados, 1995.
- SANDER, B. *Administração da Educação no Brasil: evolução do conhecimento*. Fortaleza: Edições UFC, 1982.
- SANDER, B. Consenso e conflito na Administração da educação. *Revista Brasileira de Administração da Educação*. Porto Alegre, v.1, n.1, p.12-34, 1983.
- SANDER, B. *Consenso e conflito na Administração da educação: perspectivas analíticas na pedagogia e na administração da educação*. São Paulo: Pioneira; Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 1984.
- SANDER, B. A Anpae e o compromisso com a administração da educação no Brasil. *Revista Brasileira de Administração da Educação*. Porto Alegre, v.4, n.1, p.12-26, jan.-jun.1986.
- SANDER, B. *Administração da Educação no Brasil: genealogia do conhecimento*. Brasília, DF: Liber Livro, 2007.
- SANDER, B. Introdução à história da Anpae como entidade educacional da sociedade civil. In: SANDER, B. (Org.). *Anpae – Relatório de Gestão 2006-2011: sonhos e realizações*. Niterói, RJ: Edições Anpae, 2011. p.271-285. (Coleção Biblioteca Anpae, série Cadernos, n.12).
- SANDER, B.; LUCE, M. B.; FARENZENA, N. Anpae, 50 anos de construção do conhecimento na gestão da educação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, [S. l.], v.27, n.1, 2011. DOI: 10.21573/vol27n12011.19913. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19913>. Acesso em: 9 ago. 2023.
- SANTOS, B. de S. Por que é tão difícil construir teoria crítica? *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.54, p.197-215, 1999
- SAVIANI, D. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. 38.ed. Campinas: Autores Associados, 2007. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v.5)
- SCHNEIDER, M. P.; FLACH, S.; MOCARZEL, M.; MOEHLECKE, S. Gestão democrática do ensino público: as regras do jogo no campo educacional. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, [s. l.], v.36, n.1, p.9–14, 2020. DOI: 10.21573/vol36n12020.102946. Disponível em: <https://>

- seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/102946. Acesso em: 9 ago. 2023.
- SILVA, P. F. da; BRENNAND, E. G. de G. Políticas de accountability na gestão educacional do estado de Pernambuco – Brasil. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, [s. l.], v.34, n.1, p.233–251, 2018. DOI: 10.21573/vol34n12018.75088. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/75088>. Acesso em: 9 ago. 2023
- SILVA, A. L. C. da; FARIAS, J.; ROTHEN, J. C. O discurso da gestão democrática na *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação* (1995-2004). *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, [s. l.], v.31, n.3, p.681-696, 2015. DOI: 10.21573/vol31n32015.60145. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/60145>. Acesso em: 9 ago. 2023.
- SILVA, M. S. P. da; TORRES, I. S. Fraternidade: uma categoria política na construção da gestão democrática da e na educação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, [s. l.], v.30, n.3, 2015. DOI: 10.21573/vol30n32014.57610. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/57610>. Acesso em: 9 ago. 2023.
- SILVA JUNIOR, C. A. O espaço da administração no tempo da gestão. In: MACHADO, L. M.; FERREIRA, N. S. C. (Org.). *Política e gestão da educação: dois olhares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.199-212.
- SILVA JR., J. dos R.; FERRETTI, C. J. *O institucional, a organização e a cultura da escola*. São Paulo: Xamã, 2004.
- SINGER, P. Poder, política e educação. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n.1, p.1-14, jan.-abr. 1996.
- SOUSA SANTOS, B. de. Por que é tão difícil construir teoria crítica? *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n.54, p.197-215, 1999.
- SOUZA, Â. R. de. *O Perfil da Gestão Escolar no Brasil*. 293 f. São Paulo, 2006. Tese (Doutorado em Educação) –Pontificia Universidade Católica de São Paulo.
- SOUZA, Â. R. de. A pesquisa em Política e Gestão da Educação no Brasil (1998-2015): atualizando o estado do conhecimento. *Educação & sociedade*, v.40, p.1-21, 2019.

- TEIXEIRA, A. Que é administração escolar? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.36, n.84, 1961. p.84-89.
- TEIXEIRA, A. Natureza e função da Administração Escolar. *Administração Escolar*. Salvador: Associação Nacional de Professores de Administração Escolar, 1968. p.3-17.
- TEIXEIRA, A. *Educação para a democracia*: introdução à administração educacional. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997. 263p.
- THOMAS, R. M.; BRAY, M. Níveis de comparação em estudos educacionais: diversidade de percepções a partir de diferentes literaturas e o valor das análises em multiníveis. In: WARDE, M.J. (Org.). *Contemporaneidade e Educação – Revista Semestral Temática de Ciências Sociais e Educação*, Rio de Janeiro, ano V, n.7, 1º sem, 2000.
- VIEIRA, S. L. Política(s) e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v.23, n.1, p.53-69, 2006.
- WITTMANN, L. C.; GRACINDO, R. V. (Orgs.). *O estado da arte em política e gestão da educação no Brasil – 1991 a 1997*. Brasília: Anpae, Campinas: Autores Associados, 2001.
- WERLE, Flávia Obino Corrêa. Participação da Universidade com os demais níveis de ensino e a formação do educador- novas perspectivas para o administrador da educação. *Revista Brasileira de Política e Administração Escolar*, Porto Alegre, v.8, n.2, p.79-99, jul.-dez. 1992.
- WERLE, Flávia Obino Corrêa; THUM, A. B.; ANDRADE, A. C. O sistema municipal de ensino e suas implicações para a atuação do Conselho Municipal de Educação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v.24, n.1, p.79-109, jan.-abr., 2008.
- WERLE, F. O. C.; BOTLER, A. H.; AZEVEDO, J. M. L. de. Desafios da gestão escolar: concepções e práticas. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v.31, n.1, p.7-9, 2015. DOI: 10.21573/vol31n12015.58931. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/58931>. Acesso em: 9 ago. 2023.